

**HELENA CÂNDIDA CARLOS RAMOS**

**O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR E NA CONSTRUÇÃO  
DA SUA IDENTIDADE**

Orientador: Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2017**

**HELENA CÂNDIDA CARLOS RAMOS**

**O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR E NA CONSTRUÇÃO  
DA SUA IDENTIDADE**

Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Aprovada em 27 de julho de 2017

---

Professora Doutora Ana Maria Sousa Gomes Araújo Pessanha - Presidente

---

Professora Doutora Maria Eduarda Nunes Henriques Corte Real Margarido Pires - Arguente

---

Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes - Orientador

**Lisboa  
2017**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai e ao meu irmão Dinis, ambos *in memoriam*, pelo brio que sempre depositaram nos estudos. Também pelo zelo fervoroso e escrupuloso no cumprimento dos deveres que sempre aplicaram e, com o seu exemplo, ensinaram.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Roque Antunes, orientador desta dissertação, por me ter ajudado a levantar! Também pelo incentivo, encorajamento, disponibilidade, zelo e sabedoria incessantes ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

A todos os restantes professores do mestrado, muito especialmente à Professora Doutora Ana Paula Silva, por todos os momentos privilegiados de partilha generosa e fecunda, com os quais se pôde fortalecer a reflexão resultante.

À minha mãe, à minha irmã gémea e aos demais irmãos e familiares que sempre acreditaram nas capacidades necessárias à recuperação da saúde e à consecução deste trabalho. A família é a plataforma que sustenta todas as quedas e nos impele mais rápida e eficazmente à ação vigorosa.

Ao meu núcleo duro de amigos pelo apoio, exortação, lealdade, segurança e cooperação. Apesar da distância física que nos separa tantas vezes, nos momentos de privação ou de regozijo, as palavras fazem-se ecoar sem reservas de qualquer ordem.

Ao SIPE-Madeira pela compreensão e pela iniciativa de que os professores se desenvolvem quando envolvidos em projetos com os quais se identificam.

Aos colegas de curso pelo companheirismo e pela partilha sincera e apaixonada de tantas reflexões.

Aos meus colegas de profissão com quem tenho trabalhado, em proximidade, pelas aprendizagens que me têm proporcionado.

Aos profissionais de saúde que me têm ajudado em cada recuperação, cuja dedicação e sabedoria têm sido magistrais.

A todos o meu mais profundo, sentido e sincero obrigado.

## RESUMO

Devido à amplitude do espectro das funções educativas, os professores têm sentido um alargamento e uma reconfiguração contínua das conceções e das funções relacionadas com a docência. Sem ignorar a meta por que os docentes se regem, promover o sucesso dos seus alunos, muitos profissionais sentem-se perdidos no meio de inúmeras e sucessivas solicitações. Para poderem responder mais adequadamente aos desafios e às transformações que lhes são exigidos, o ritmo a que as alterações ocorrem impede a reflexividade necessária à interiorização de características identitárias e desenvolvimentais.

Daqui deriva, por exemplo, um fraco nível de identidade e de desenvolvimento profissional docente, traduzido, por vezes, em crises de identidade docente e carências no plano diretamente relacionado com o exercício profissional docente. Neste sentido, emergiu a questão de partida desta investigação: *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*

Por conseguinte, a revisão da literatura evidencia que a supervisão pedagógica pode emergir como plataforma individual e organizacional capaz de promover estratégias que potenciem o trabalho educativo e reforcem a identidade docente. A metodologia adotada nesta investigação é qualitativa, cujos moldes permitiram construir uma oficina de formação, partindo das necessidades observadas no terreno, através dum questionário por escrito realizado aos docentes. Os principais resultados traduziram-se no conhecimento das funções supervisivas e das competências do supervisor, a par do fraco conhecimento identitário e desenvolvimental.

Considerando as carências evidenciadas, apresenta-se um projeto de formação docente centrada na escola, radicada no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, nos níveis da identidade e do desenvolvimento profissionais e da supervisão pedagógica. Para alcançar os objetivos propostos, propõe-se a implementação de uma oficina de formação, alicerçada na experiência e nos problemas dos intervenientes, na reflexão da prática e no desenvolvimento de novas possibilidades, em termos individuais e coletivos. A expectativa positiva sobre os resultados a obter com esta modalidade formativa, nomeadamente o impacto no crescimento dos níveis identitário e desenvolvimental, sustenta-se no trabalho empírico realizado.

**Palavras-chave:** Identidade Docente; Desenvolvimento Profissional do Professor; Supervisão Pedagógica.

## **ABSTRACT**

Due to the variety of the educational functions spectrum, teachers have handled a broadening and continuous reconfiguration of concepts and functions related to teaching. Without ignoring the goal to which teachers rule themselves, to promote their students success, many professionals feel lost amidst numerous and continuous requests. In order to answer more adequately to the challenges and transformations that are required from them, the pace at which changes occur inhibits the necessary reflexivity needed to the internalization of identity and developmental characteristics.

This leads, for example, to a weak level of professional identity and professional development, sometimes resulting in teacher identity crisis and limitations which are directly related to the teachers' professional practice. Thus, the initial question of this investigation arose: what is the role of pedagogical supervision in the professional development of the teacher and in the construction of his identity?

Therefore, the literature review shows that pedagogical supervision can emerge as an individual and organizational platform capable of promoting strategies that improve the educational work and enhance the teaching identity. The methodology adopted in this research is qualitative, whose patterns allowed the construction of a training workshop, based on the needs observed in the field, through a written questionnaire to teachers. The main results were turned into the knowledge of the supervisory functions and the competences of the supervisor, along with weak identity and developmental knowledge.

Considering the verified deficiencies, a school-based teacher training project is presented, rooted in the development of personal and professional competences, at the levels of professional identity and development and pedagogical supervision. In order to achieve the expected objectives, it is suggested to implement a training workshop, based on the experience and problems of the participants, on the reflection of their practice and on the development of new possibilities, both individually and collectively. The positive expectation on the results to be obtained with this formative modality, namely the impact on the growth of the identity and developmental levels, is based on the empirical work that has been carried out.

**Keywords:** Teaching Identity; Professional Development of the Teacher; Pedagogical Supervision.

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD — Avaliação de Desempenho Docente;  
AI — Área de Integração;  
CBI — Curso Básico de Instrumentista;  
CCPFC — Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua;  
CEF — Curso de Educação e Formação;  
CEPAM — Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira;  
CLC — Cultura, Língua e Comunicação;  
CPAEI — Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação;  
CPCJ — Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;  
CPI — Curso Profissional de Instrumentista;  
CPIDC — Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea;  
CST — Colégio de Santa Teresinha;  
DREM — Direção Regional de Estatística da Madeira;  
DT — Dicionário Terminológico;  
EE — Encarregado(s) de Educação;  
EFA — Educação e Formação de Adultos;  
EPA — Escola Profissional Atlântico;  
EPFF — Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes;  
ESAO — Escola Salesiana de Artes e Ofícios;  
EUA — Estados Unidos da América;  
FLUP — Faculdade de Letras da Universidade do Porto;  
GAERI — Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais;  
HBG — Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia;  
ICP — Instituto da Cooperação Portuguesa;  
IESIG — Instituto de Ensino Superior Isidoro da Graça;  
INE — Instituto Nacional de Estatística;  
IPAD — Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento;  
ISE — Instituto Superior de Educação;  
LBSE — Lei de Bases do Sistema Educativo;  
LLL — Liceu Ludgero Lima;  
MC — Metas Curriculares;  
NEE — Necessidades Educativas Especiais;  
OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

OET — Orientador Educativo de Turma;  
PAT — Plano de Atividades da Turma;  
PCA — Percurso Curricular Alternativo;  
PCT — Projeto Curricular de Turma;  
PD — Projeto Docente;  
PEE — Projeto Educativo de Escola;  
PL2 — Português Língua Segunda;  
PLNM — Português Língua Não Materna;  
PNL — Plano Nacional de Leitura;  
PPD — Pré-Projeto de Dissertação;  
PPEB — Programas de Português do Ensino Básico;  
PRL — Plano Regional de Leitura;  
QZP — Quadro de Zona Pedagógica;  
RAM — Região Autónoma da Madeira;  
SIPE — Sindicato Independente de Professores e Educadores;  
SOL — Supervisão Organizacional e Liderança;  
SRE — Secretaria Regional de Educação;  
SRERH — Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos;  
TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;  
TIC — Tecnologias da Informação e da Comunicação;  
TLEBS — Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário;  
TMS — Teorias e Modelos de Supervisão;  
UC — Unidade Curricular;  
UE — União Europeia.



## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema .....</b>	<b>23</b>
<b>1. Descrição reflexiva do percurso profissional .....</b>	<b>24</b>
1.1 Considerações iniciais .....	24
1.1.1 Escolha da profissão .....	24
1.1.2 Percurso académico .....	27
1.1.3 Início da carreira .....	28
1.1.3.1 Estágio pedagógico .....	28
1.2 Seis anos de docência em Cabo Verde .....	29
1.2.1 São Nicolau .....	30
1.2.2 São Vicente .....	34
1.2.3 Balanço da docência em Cabo Verde .....	37
1.3 Região Autónoma da Madeira .....	38
1.3.1 Colégio de Santa Teresinha .....	39
1.3.2 Português e Cultura Portuguesa para Estrangeiros: uma experiência na empresa Lusitanaforma .....	42
1.3.3 Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Estreito de Câmara de Lobos .....	43
1.3.4 CEPAM .....	51
1.3.5 Escola dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. Horácio Bento de Gouveia .....	56
1.3.6 Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco .....	62
1.3.7 Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas .....	71
1.4 Reflexão global do exercício docente .....	73
<b>2. Situação problema .....</b>	<b>78</b>
2.1 Identificação e definição do problema .....	78
2.2 Justificação da escolha .....	79
<b>3. Questões e objetivos de investigação .....</b>	<b>83</b>
3.1 Questão de partida .....	83
3.2 Subquestões .....	83
3.3 Objetivo geral .....	83
3.4 Objetivos específicos .....	84
<b>Parte II - Fundamentação Teórica .....</b>	<b>85</b>
<b>1. Identidade profissional .....</b>	<b>86</b>
1.1 Identidade profissional: um constructo .....	86
1.2 Formação inicial e contínua .....	92

1.3 Processos e instrumentos de construção da identidade profissional .....	99
1.3.1 Portefólio reflexivo .....	102
1.3.2 Narrativa autobiográfica .....	105
1.4 Supervisão pedagógica: relação com a identidade profissional .....	109
1.5 Fatores externos: interferências na identidade profissional .....	113
<b>2. Desenvolvimento profissional .....</b>	<b>118</b>
2.1 Processo de se tornar professor .....	118
2.2 Desenvolvimento profissional docente: conceptualização .....	124
2.3 Exercício docente: funções e conceções .....	127
2.4 Contextualização e contornos do desenvolvimento profissional do docente .....	130
2.5 Modelos e etapas do desenvolvimento profissional do docente .....	135
2.6 Fatores de influência e processos de mudança nos professores .....	142
<b>3. Supervisão pedagógica .....</b>	<b>150</b>
3.1 Evolução conceptual das perspetivas da supervisão .....	150
3.2 Supervisão pedagógica: modelos ou cenários .....	153
3.3 Princípios orientadores dos objetivos e das funções da supervisão pedagógica .....	156
3.4 Supervisão pedagógica na formação de professores .....	161
3.5 Supervisão pedagógica na construção da identidade e no desenvolvimento do professor .....	168
3.6 Supervisor escolar: perfil e competências .....	177
<b>Parte III - Proposta de Resolução do Problema .....</b>	<b>185</b>
<b>1. Metodologia .....</b>	<b>187</b>
1.1 Evidências do questionário por escrito com perguntas abertas .....	190
1.2 Caracterização do contexto .....	194
1.3 Plano de resolução .....	196
1.3.1 Objetivos .....	198
1.3.2 Áreas .....	199
1.3.3 Ações a desenvolver .....	199
1.3.4 Espaços .....	206
1.3.5 Recursos .....	206
1.3.6 Calendarização .....	207
1.3.7 Avaliação .....	207
<b>Síntese reflexiva .....</b>	<b>209</b>
<b>Fontes de consulta .....</b>	<b>219</b>
1. Bibliográficas .....	219
2. Eletrónicas .....	228

3. Legislação .....	229
<b>Apêndices .....</b>	<b>I</b>
Apêndice I - Guião de entrevista a educadores de infância/professores. Articulação com as questões de investigação.....	II
Apêndice II - Inquérito por questionário escrito com perguntas abertas.....	IV
Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos educadores/professores.....	VII
Apêndice IV - Formulário de oficina de formação para validação - Secretaria Regional de Educação .....	XXIII

## Índice de quadros

Quadro 1. <i>Sistematização de Evidências Provenientes da Análise de Conteúdo</i> .....	193
Quadro 2. <i>Módulo I - Supervisão Pedagógica e Plano de Intervenção</i> .....	200
Quadro 3. <i>Módulo II - Plano de Intervenção, Supervisão Pedagógica e Identidade Docente</i> .....	201
Quadro 4. <i>Módulo III - Identidade e Desenvolvimento Profissional Docentes</i> .....	202
Quadro 5. <i>Módulo IV - Desenvolvimento Profissional e Portefólio Reflexivo</i> .....	204
Quadro 6. <i>Módulo V - Avaliação da Oficina e dos Formandos</i> .....	205

## **Introdução**

Professores com um forte comprometimento e senso de missão são bens de valor inestimável em qualquer sociedade. (Goodson, 2007)

Da escola mais antiga, restam reminiscências estruturais físicas, como os edifícios, e imateriais, como a memória corporativa. Porém, a massificação do ensino ainda não cedeu lugar às mudanças esperadas. Na verdade, continua-se a questionar a formação docente e a gestão escolar, entre outros aspetos. Neste patamar, situam-se questões relacionadas com constituição de turmas, com avaliação interna e externa dos alunos, com avaliação docente, a título de exemplo. Independentemente da instância hierárquica onde são produzidos, os documentos que acompanham as mudanças nem sempre são garantia de transformação efetiva.

Atualmente, as mudanças em qualquer contexto organizacional tornaram-se tão velozes que o espaço necessário à reflexão foi decrescendo gradualmente, impedindo equilíbrios cíclicos mais regulares. O ambiente educativo não é exceção, dentro da dimensão social e das sucessivas transformações, as quais são uma exigência endo- e exógena. Contudo, o ritmo a que a mudança se tem imposto tem dificultado as ponderações necessárias à estabilidade sustentada que qualquer ambiente organizacional precisa. Consequentemente, tornou-se mais claro que a posse de mais informação não significa ter mais conhecimento (Bragança, 2011).

Ao longo dos séculos, a escola foi-se adaptando à sociedade onde se inseria, passando-se do microespaço para o macroespaço. Nos dias atuais, deixou de haver a relação de proximidade que existiu outrora, dando-se lugar ao anonimato das relações, pelo que os professores deixaram de ser reconhecidos pelo nome e/ou pela sua área de especialização. Independentemente da eficácia e da eficiência das adaptações sucessivas, passou-se do ensino dirigido às classes favorecidas para um ensino massificado (Formosinho, 2009). Nesta passagem, nem todas as adaptações decorreram pacificamente, pelo que ainda hoje se tenta dar resposta a um ensino que deixou de se confinar à instituição escolar propriamente dita e aos seus agentes privilegiados na transmissão do saber.

Tendo perdido prestígio social, a escola e o professor continuam a manter relevância cultural. Todavia, por muito que continue a ver reconhecido o seu papel na transmissão cultural, a escola não pode refugiar-se no seu passado, matizando-o com o presente. A história e a vertente cultural escolares obrigam-na precisamente ao

exercício contrário, o qual consiste num repensar autoavaliativo, capitalizando as lições do passado e olhando para o futuro, ainda que este seja um esboço mais ou menos nítido.

Os abalos sucessivos verificados na estrutura escolar obrigam-na a um repensar contínuo, mas as exigências nem sempre encontram território para que elas próprias se desenvolvam de forma consciente. Tais exigências situam-se, com frequência, ao nível curricular, pedagógico, didático e administrativo, motivando um questionamento incessante ao nível organizacional, profissional, pessoal. Consequentemente, os profissionais envolvidos vão-se sacrificando em alimentar e em manter viva uma organização, sob o peso exigido pela mudança, esquecendo-se muitas vezes de cuidarem de si. Nóvoa (2005) designa esta corrente de assunção de funções diversificadas como transbordamento das funções educativas.

Por estas razões, a identidade e o desenvolvimento dos professores podem ficar comprometidos. Com efeito, a identidade docente sofre crises sucessivas, motivadas por fatores internos e externos (Quaresma, 2014; Woods & Troman, 2002). Na dimensão do desenvolvimento profissional, a evolução cronológica na carreira docente nem sempre é sinónimo de crescimento profissional, levando ao enfraquecimento da prestação docente. A multiplicidade funcional atribuída aos docentes transformou o seu exercício profissional, renovando a conceção de professor, retirando espaço ao lado pedagógico e didático, nuclear na vida de qualquer docente, e encaminhando-o para dimensões mais administrativas e burocráticas (Huberman, 2013).

A articulação entre as várias funções atribuídas aos docentes também oscila entre a flexibilidade e o excesso de vigilância. Daí que a supervisão pedagógica exerça um papel catalisador nos níveis identitário e desenvolvimental, no que diz respeito ao ambiente de trabalho e ao produto resultante. Por um lado, na dimensão da identidade docente, o acompanhamento da pessoa e do profissional contribui para a sua formação contínua, ao mesmo tempo que estimula e fortalece o compromisso docente. Por outro lado, o trabalho supervisionado pode incrementar processos de mudança, no seio do corpo docente (Alarcão & Tavares, 2010).

Por conseguinte, a problemática central deste trabalho emergiu da reflexão da investigadora acerca deste contexto, o qual impôs que se averiguasse com mais rigor ***qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*** Para esclarecer esta questão de partida, definiu-se o objetivo geral: *analisar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade.*

Tentando encontrar respostas para a problemática selecionada e que norteia a investigação, procura-se refletir sobre o que lhe está associado. Na senda da compreensão que a questão de partida exige, a estrutura deste trabalho é tripartida. Na primeira parte, insere-se a reflexão autobiográfica, uma etapa privilegiada para refletir sobre o exercício docente, a identificação do problema e as questões e objetivos da investigação.

Narrar assume-se como um momento privilegiado para o confronto identitário e desenvolvimental, dado que o narrador se confronta com o seu percurso pessoal e profissional, recheado de vivências e de experiências, atribuindo significado à aprendizagem empírica. Rever o trajeto profissional e reordenar memórias constitui um exercício pessoal e epistemológico, considerando que o processo formativo é transversal à vida humana. Enquanto o conhecimento se organiza, para o sujeito poder atuar de forma crítica, assertiva e humana, permite-se a libertação individual. Segundo Galvão (2005), a “narrativa tem, no entanto, sempre associado um carácter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (p. 329).

A tomada de consciência proporcionada pelo reavivar de memórias permitiu reenquadrá-las, num percurso que começou ainda antes da assunção do exercício profissional propriamente dito. Por conseguinte, a narrativa assume especial significado no processo de se tornar professor, sobretudo durante a formação inicial e nos primeiros anos de exercício profissional (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014).

A formação não se adquire exclusivamente em contextos sociais institucionalizados, pelo que a vertente informal não pode ser descurada. A formação, assumida como um processo interior de reconstrução de sentidos, radica-se na experiência individual de quem se permite reformular pelo conhecimento (Bragança, 2011).

Na verdade, a aprendizagem da docência inicia-se no contexto familiar e prolonga-se no ofício do aluno, devido à convivência com estilos diferentes dos professores. Posteriormente, a formação inicial permite aprofundar essa aprendizagem, cuja consolidação advém da interação com os alunos e com os pares na escola, enquanto contexto de trabalho docente (Formosinho & Machado, 2015).

Nóvoa (2013b) salienta que “as abordagens (auto)biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente no plano pessoal e profissional” (p. 7). De facto, a narrativa autobiográfica tem inerente a natureza formativa e epistemológica, devido à formação que potencia, nas suas dimensões objetiva e subjetiva. A complexidade inerente ao ato de escrita

autobiográfico mobiliza uma racionalidade sensível e torna emergente outra complexidade: a existencial. Sendo uma componente fundamental nos processos formativo e identitário, acaba por se contrapor à racionalidade técnica, normalmente privilegiada nos contextos formativos (Bragança, 2011).

Ainda na primeira parte do presente trabalho, contextualiza-se e justifica-se a emergência da problemática a investigar, apresentando-se as questões e os objetivos que estruturam a investigação. No CEPAM (Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira), em 2011/12, foi notória a falta de articulação na planificação e no desenvolvimento das atividades letivas, sobretudo para a investigadora e para os demais colegas da componente sociocultural dos cursos profissionais a lecionar no mesmo local. Tal falta provocou diversos constrangimentos ao exercício e ao desenvolvimento profissionais, daí que o ponto de partida para o presente trabalho de projeto tenha surgido no decurso do primeiro ano letivo em exercício na referida instituição, 2011/12. Recordando, a questão de partida procura descobrir *qual é o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*

Para operacionalizar a questão de partida, foram definidas cinco subquestões. A primeira prende-se com a identificação da perceção que os professores dum estabelecimento de ensino têm acerca da sua identidade docente. A subquestão seguinte, com a identificação da perceção do seu desenvolvimento profissional, por parte dos mesmos professores no mesmo contexto. Respetivamente: *que perceção têm professores da escola AB da sua identidade docente?* e *que perceção têm professores da escola AB do seu desenvolvimento profissional?*

A terceira subquestão, relaciona-se com a identificação das práticas supervisivas num determinado estabelecimento de ensino: *que práticas supervisivas existem na escola AB?*, enquanto na subquestão seguinte se procuram identificar os modelos de supervisão indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente que se podem considerar: *que modelos de supervisão pedagógica indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente podemos considerar?*

Por fim, a quinta e última subquestão incide no modo como podem ser melhorados a identidade profissional docente e o desenvolvimento profissional, com impacto na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão: *como melhorar a identidade profissional docente e o desenvolvimento profissional, com impacto na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão pedagógica?*



Numa tentativa de encontrar resposta para as subquestões apresentadas, apresentam-se seguidamente os objetivos específicos. Para procurar dar resposta ao fraco nível de identidade e desenvolvimento profissional docente, será necessário identificar perceções de professores dum estabelecimento de ensino sobre a sua identidade docente: *identificar perceções de professores da Escola AB sobre a sua identidade docente*.

Constituem igualmente outras finalidades *identificar perceções de professores da Escola AB sobre o seu desenvolvimento profissional e identificar as práticas supervisivas existentes na mesma escola*.

Outro objetivo consistirá em *analisar os modelos de supervisão pedagógica indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente*. O último objetivo específico consistirá em *conceber uma formação promotora da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional do professor, com impacte na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão*.

Na segunda parte, relacionada com a fundamentação teórica, procedeu-se à revisão da literatura. O enquadramento teórico divide-se em três secções: identidade docente, desenvolvimento profissional do professor e supervisão pedagógica.

O conhecimento profissional e pessoal de qualquer professor radica-se numa reavaliação contínua das diversas manifestações do conhecimento e dos contextos envolventes. Por conseguinte, a construção da identidade profissional associa-se a práticas educativas e formativas, independentemente da natureza dos desafios emergentes, linguísticos, comunicativos, educativos, no âmbito daqueles mesmos contextos.

No domínio da construção da identidade docente, a reflexão potenciada pela construção do portefólio e/ou pela narrativa autobiográfica é um indicador pertinente, em termos investigativos. Matiz e Lopes (2014) notam que as narrativas são um veículo de construção da identidade profissional docente: “ao narrarem-se, reconstroem as situações vividas e expressam os sentimentos inerentes, ou seja, ao contarem as suas experiências, os professores estão também a fazer a sua própria interpretação” (p. 3028).

A investigação, na senda da narratividade, constitui uma ação social cujas relações com os participantes e entre os próprios investigadores se revestem de importância. A narratividade deixa de ser aparente no modo como se orientam os próprios pressupostos filosóficos, mas “acima de tudo pode ser vista na orientação ética em cada fase da . . . investigação” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, p. 111). Para

conquistar a credibilidade, a investigação não se pode dissociar da responsabilidade e da reflexividade ética.

No processo de construção da identidade docente, um contributo decisivo passa pela supervisão pedagógica. Para Oliveira-Formosinho (2015), a formação da prática exige uma “indução supervisionada ao exercício da docência, pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional. São necessários processos experienciais longos e apoiados” (p. 11). Devido ao carácter dinâmico e inacabado da identidade docente, a supervisão pedagógica ao longo do exercício docente torna-se, pois, uma parcela essencial.

Os contextos social, cultural e mediático, a par das políticas educativas, constroem a identidade do professor. Na verdade, acentuam a desorientação e a incerteza, na medida em que reenquadram sucessivamente os contextos em que a identidade profissional decorre e se (re)constrói. No sentimento da identidade docente, o saber e a autonomia constituem parcelas relevantes, embora se tenha desvalorizado socialmente o saber, ao mesmo tempo que se exigiu que esse mesmo saber se tornasse pluridimensional. Como tal, o trabalho do professor carece de negociação entre as dimensões biográfica, da prática e da estrutura organizacional envolvente, numa relação de tensão, chegando a roçar, por vezes, a contradição individual. Aprendendo a viver com os conflitos, os professores tendem a geri-los e a minimizá-los (Lima, 1996).

O modo como se organiza o trabalho exerce influência na construção da identidade profissional e na fixação das aprendizagens profissionais, em ciclos de tensão entre a herança escolar e a procura de inovação das práticas docentes. Além disto, emerge a necessidade de (re)pensar a mudança na organização que enquadra a atividade profissional, associando a formação e práticas reflexivas. Daqui resulta a necessidade e a conceptualização da formação centrada no contexto educativo e na prática profissional (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Quaresma (2014) também destaca a importância do contexto de trabalho, na medida em que dos seus aspetos intrínsecos derivam a satisfação e o descontentamento. A par dessas condições, o mesmo autor salienta que a identidade é uma das formas ideais de organização do trabalho, além da autonomia, do significado e do *feedback*, todas potenciadoras da satisfação ou do descontentamento. Porém, as características pessoais dos profissionais envolvidos exercem igual influência no índice de satisfação ou de descontentamento. Algumas dessas

características referem-se à personalidade, ao autoconceito, à relação mantida com os supervisores, com os colegas, com os subordinados e com os alunos.

Considerando que a identidade profissional se (re)constrói paulatinamente, a dimensão do desenvolvimento profissional do professor constitui a segunda parte do enquadramento teórico. O ponto de partida desta parte da revisão da literatura situa-se, pois, no processo de se tornar professor e na conceptualização inerente.

Conceptualmente, o desenvolvimento profissional sustenta-se na abordagem epistemológica que perspetiva as conceções dos docentes sobre o ensino e os processos de aprendizagem. O crescimento profissional efetivo tem um carácter experiencial que envolve os docentes nas problemáticas concretas do ensino, na observação e na reflexão, e também se baseia na indagação, na reflexão e na experimentação propriamente dita. Além destes parciais, o carácter colaborativo e interativo, onde se integra a partilha de conhecimento entre os docentes, e a resolução conjunta de problemas específicos decorrentes da prática. Por fim, o desenvolvimento profissional ainda se articula com dimensões relativas à mudança, ao nível organizacional (Morais & Medeiros, 2007).

O desenvolvimento profissional dos professores situa-se na procura da identidade docente, na forma como cada docente se define a si e aos outros: “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 7). A construção da individualidade profissional é processual e evolui ao longo da carreira docente, num *continuum* vital, razão pela qual os modelos de desenvolvimento profissional de García (2013) e os ciclos de vida profissional de Huberman (2013) foram considerados.

Para Day (2001), a vida pessoal e profissional de cada professor, as políticas e os contextos escolares diretamente relacionados com o exercício docente exercem influência no sentido do desenvolvimento profissional. Esta dinâmica relaciona-se com as mudanças que ocorrem em cada indivíduo no seu percurso individual, as quais resultam dos conflitos estabelecidos entre os contextos e a singularidade de cada profissional, enquanto pessoa em exercício docente. Daqui resulta que “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17).

O exercício docente é influenciado por fatores como o compromisso pessoal, as crenças, os valores, o conhecimento sobre os conteúdos da especialidade inicial, o modo como se ensina. Todavia, as experiências anteriores, a disponibilidade para novas aprendizagens, onde se inclui o aprender a ensinar, como a escola, as

reformas, os contextos políticos e a vulnerabilidade profissional exercem igual influência nos processos de mudança dos professores (Marcelo, 2009).

As funções e as concepções dos docentes têm sofrido mutações ao longo das últimas décadas, pelo que a vida profissional implica um exercício sustentado por uma formação inicial e contínua, cuja aprendizagem é nuclear. Atualmente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes contempla dimensões relacionadas com os processos de autorreflexão e de autoconsciencialização das necessidades formativas que se adequem aos contextos (Neves, 2007). No processo de aprendizagem profissional, procurou-se indagar quais os conteúdos da formação inicial e contínua, o modo como um profissional aprende e com quem se aprende, ao longo do desenvolvimento profissional contínuo.

Acerca da influência contextual, Alarcão e Sá-Chaves (2000) consideram que a interação humana é progressiva entre o indivíduo, em contínuo crescimento, e as propriedades transformativas dos meios imediatos onde aquele se insere. Desde um nível micro ao macrossistémico, existem, pois, relações de intercontextualidade nas influências de cada sujeito sobre o ambiente circundante e vice-versa. Daqui decorre a necessidade de “transformar . . . o ensino numa profissão moral e visionária, em que os professores não só conhecem e cuidam do seu trabalho, como compreendem e se preocupam, também, com o mundo que os rodeia” (Hargreaves, 2004, p. 268).

Tendo em conta o carácter contínuo do desenvolvimento profissional, o mesmo implica competências de formação permanente, situadas na construção duma visão pessoal do ensino, na indagação, na capacidade e na colaboração. Independentemente das estratégias e dos meios para acompanhar o crescimento profissional dos professores, a supervisão pedagógica surge como geradora das oportunidades de desenvolvimento do professor, para que este possa ter condições para melhorar as suas competências “e se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28).

O âmbito da supervisão pedagógica desenvolveu-se de forma significativa, devido ao acompanhamento gradual que foi necessário efetuar nos domínios das diversas abordagens educativas e da formação de professores (Sergiovanni & Starratt, 1986). Numa organização reflexiva, há uma aceção institucional e globalizante da supervisão, a qual pressupõe dinâmicas processuais de gestão organizacional. Contudo, a supervisão pedagógica pode relacionar-se com a “teoria e a prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Alarcão e Tavares (2010) reconceptualizaram a supervisão pedagógica como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (p. 154). Os mesmos investigadores reconhecem “a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 155).

A supervisão, ou orientação da prática pedagógica, é um processo cujo objetivo nuclear se relaciona com o desenvolvimento de competências humanas e profissionais, conforme consta no ponto relacionado com a evolução conceptual das perspetivas de supervisão. Moreira (2004) refere que a “supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica” (p. 134).

Por isso, em termos aspetuais, não se resume nem se associa a um carácter temporal pontual nem perfectivo, mas, sim, durativo e imperfectivo: a supervisão vai acontecendo. Durante esse período de tempo e segundo várias investigações que procederam ao acompanhamento dos profissionais envolvidos, o supervisor e o(s) supervisionado(s), pode-se averiguar o respetivo desenvolvimento, pessoal e profissional, além da contribuição impulsionadora do orientador.

As finalidades primordiais da supervisão pedagógica consistem em melhorar a instrução, desenvolver o potencial de aprendizagem do professor e promover a capacidade de organização, criando ambientes de trabalho que se renovem por si mesmos (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). A primeira finalidade reporta-se ao melhoramento da prática, na qual se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos na área do desenvolvimento da aprendizagem. A finalidade seguinte concentra-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem. Verifica-se, na terceira finalidade enunciada, que a supervisão pedagógica apresenta interfaces relacionadas com o desenvolvimento profissional e organizacional.

Em estreita relação com as funções supervisivas, ao supervisor compete fazer a leitura dos trajetos de vida institucionais, provocar a discussão vital ao exercício reflexivo e a negociação de ideias. Também lhe compete cimentar práticas reflexivas e de aprendizagem em equipa, organizando o pensamento e a ação do corpo docente, como pessoas e como profissionais. Para poder exercer estas tarefas,

o supervisor pedagógico precisa de saber gerir conflitos e de dominar atitudes de bom senso.

A realização mais eficaz das suas atribuições deriva do seu saber experiencial e teórico, de cariz documental, sobre a supervisão pedagógica, a observação e a didática. Isto significa que deve dominar competências científicas, didáticas e profissionais, além da atenção que tem que reservar aos diferentes estilos pessoais, orientando de forma a proporcionar um bom clima de trabalho.

Por esta razão, orientar não significa dominar e o supervisor precisa de reunir características pessoais e profissionais para orientar, incentivar e apoiar, sem ser coercivo. Como pessoa e como profissional, precisa de ter um espírito de abertura, de ser flexível e responsável, de modo a implementar e/ou alimentar trabalho colaborativo, onde a capacidade crítica, a iniciativa e a criatividade possam expressar-se.

A reunião destas características consegue-se quando o supervisor está disposto a aprender continuamente, a pesquisar, a investir na própria formação, recorrendo à criatividade, à inteligência e à interação com os outros que o rodeiam. O entendimento de que a sua responsabilidade não se restringe ao espaço da sala de aula faz de si um articulador entre a escola e a comunidade e Neves (2007) define o supervisor “como um «ecologista social» que reconhece e valoriza os contextos nas aprendizagens” (p. 89).

O grau de comprometimento dum supervisor e dos professores, com as mudanças que se verificam ao nível organizacional, é fundamental, para que o diálogo se institua entre os mesmos e para alcançar a construção duma relação interventiva. O desafio do supervisor pedagógico consiste, pois, em ser uma fonte de inspiração do corpo docente, encaminhando-o para uma reflexão crítica da realidade e do mundo circundante.

A revisão temática, alicerçada nos estudos de vários autores, permitiu desenvolver o enquadramento teórico e conceptual do presente trabalho de projeto. Com base nas questões de investigação enunciadas, foi possível encontrar aspetos que alavancaram a consolidação da proposta de resolução do tema apresentado inicialmente e desenvolvida no trabalho de projeto empreendido. O resultado centra-se na necessidade de verificar e potenciar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na questão da sua identidade.

Na terceira e última parte deste trabalho de projeto, apresenta-se a proposta de resolução do problema, além da sua descrição e da metodologia utilizada, onde se privilegiaram a investigação e a ação. No contexto educacional, a investigação aliada

à ação tem a vantagem de se radicar na focalização dum problema, como processo de investigação contínuo e interativo, mesclando e interligando continuamente a teoria e a prática.

Ainda na metodologia utilizada, foram ouvidos 12 professores, numa amostra de conveniência (Bogdan & Biklen, 2010), os quais responderam a um questionário por escrito constituído por perguntas abertas. Procedeu-se, ainda, a uma caracterização do contexto, o qual conduziu à construção do projeto de formação apresentado.

Este projeto de formação pretende ser uma proposta de resolução, visto que a sua edificação surgiu das necessidades encontradas através da reflexão feita pela investigadora aliada à análise dos dados recolhidos junto das respostas aos inquéritos por questionário escrito, cujas perguntas foram abertas. No segmento final do trabalho, apresentam-se os módulos formativos, alicerçados na fundamentação teórica, e demais pormenores estruturantes. Em apêndice, encontram-se vários documentos, os quais representam dados complementares ao esclarecimento do processo de investigação e do presente trabalho.

Na redação textual, respeitou-se o Acordo Ortográfico de 1990 e, no desenvolvimento do trabalho investigativo, seguiram-se as normas APA (2009, 2010), da *American Psychological Association*, e as designadas no Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio, aprovadas pela reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Estas normas foram conciliadas com as que vigoram na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), inseridas no *Guião de trabalho final de mestrados em ciências da educação*, o qual foi aprovado em Conselho Técnico-Científico, no dia 15 de fevereiro de 2012.

## **Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema**



## **1. Descrição reflexiva do percurso profissional**

“E possa eu, também, libertar-me finalmente dos meus derradeiros enganos e dos restos da máscara que usei . . . É verdade, espero ainda aprender muito sobre mim próprio à medida que a pena siga as minhas recordações; não será certo que sempre que damos livre curso à memória para sondar o passado somos recompensados com tal conhecimento da nossa alma?”  
(Zimler, 2016, p. 28)

### **1.1 Considerações iniciais**

#### **1.1.1 Escolha da profissão**

Sou Helena Cândida Carlos Ramos<sup>1</sup>, natural da Gafanha da Nazaré, distrito de Aveiro. Sendo professora de Português, terceiro ciclo e secundário, na Região Autónoma da Madeira (RAM), encontro-me a frequentar o Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, para alargar conhecimentos no mesmo âmbito e, conseqüentemente, aumentar as minhas competências profissionais.

De facto, o desejo de escolher uma formação mais consistente, no domínio da Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, surgiu, de modo particular, após um módulo de formação, integrado no âmbito da Formação de Formadores, promovida pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, no ano letivo 2009/10. Genericamente, as necessidades de formação de formadores revelaram-se paulatinamente, à medida que decorriam a preparação e a lecionação de formações. O meu percurso profissional pode caracterizar-se por ciclos de docência e foi, durante vários anos, atípico, em relação aos demais colegas professores da mesma faixa etária.

Porém, antes de ser professora, pretendi seguir outras profissões, umas mais encorajadas, outras, menos. Nas minhas primeiras memórias, recordo-me de ter querido ser enfermeira, tendo sido desencorajada pelos familiares mais diretos. Após esse desejo, ser cabeleireira ou ser professora primária também figuram ainda nas lembranças pessoais. Estas profissões relacionam-se intimamente com um aspeto do âmbito familiar: pertencer a uma família numerosa, tendo uma irmã gémea e não me lembrando de brincar sozinha, influenciou escolhas profissionais sempre relacionadas com a interação comunicacional. De facto, as opções profissionais relacionadas com

---

<sup>1</sup> Utilizei, na reflexão autobiográfica, a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

poucas pessoas e confinadas a um escritório ou a uma laboratório nunca fizeram parte do meu imaginário, repelindo-me, embora gostasse de certas disciplinas das vertentes vulgarmente designadas por económica e/ou científica.

Outro fator que influenciou a vontade de querer ser professora primária deriva do facto de ter uma tia que ajudou a criar a minha família direta e que foi, durante várias décadas, auxiliar da ação educativa na escola primária perto de casa. Muitas vezes, nas pausas letivas, a tia ia limpar a escola na companhia das sobrinhas, as quais se imaginavam facilmente a desenvolver ali as suas aulas. A tia Esperança sempre foi muito respeitada pelas várias gerações de docentes da escola, os quais também sempre mereceram manifestações de apreço da sua parte onde quer que ela estivesse.

Sei, por isso, colocar-me também no papel dos funcionários. Como tal, nas escolas onde tenho trabalhado, nunca deixo de considerar o valor que eles representam, pois muitas vezes são os que veem mais de perto os esforços empreendidos por cada professor e os que decidem, ou não, colaborar com o corpo docente. Com frequência e quando se está numa escola pela primeira vez, são também os funcionários os primeiros a recolher informações sobre aspetos relacionados com o profissionalismo dos docentes, *v.g.* a pontualidade, a gestão da (in)disciplina.

E os alunos apercebem-se sempre das relações que se estabelecem, pois reparam mais no que se faz e menos no que se diz: se há ou não cordialidade no trabalho, se há respeito de parte a parte pelas respetivas funções, se há coerência com decisões tomadas. Pequenos gestos que podem parecer insignificantes, como saudar pelo nome, cumprimentá-los em qualquer ocasião e/ou ter uma palavra de consideração nos seus momentos de angústia, sem invadir o espaço da vida privada, são valor acrescentado para um clima de cooperação profícua.

Entretanto, o desejo de ser professora primária foi-se esbatendo e surgiu o desejo de ser advogada, em boa parte devido às séries televisivas transmitidas na época. Em simultâneo, também se manifestou o desejo de seguir a via musical, pois os estudos musicais começaram cedo e, mais tarde, no Conservatório de Música de Aveiro, estudei Flauta Transversal, no ensino especializado supletivo. Posteriormente, descobri que o exercício da justiça implica sempre os dois lados e, por conseguinte, não tinha perfil para defender crimes nem para viver dependendo das desgraças de outrem.

Os estudos de nível secundário, em Aveiro, na Escola Secundária Homem Cristo (9.º - 11.º), foram condicionados pelas opções anteriores. Porém, à medida que

se foram desenvolvendo, verifiquei que a disciplina de Português era cada vez mais aliciante e que a de Latim era um desafio permanente e uma mais-valia fundamental para o aprofundamento da de Português. Demasiado exigente, o meu professor Miguel Cruz, apesar da idade e sendo padre, figura no rol de professores paradigmáticos, graças ao entusiasmo que imprimia em cada aula ao pequeno grupo de alunas. A sua bagagem cultural era ingente, assombrosa, no bom sentido da palavra, e profundamente sedutora, arrebatando as suas alunas para o caminho fantástico do saber. Por esta razão, não dispensei assistir à sua última aula, pública, no salão da Biblioteca de Aveiro, um ano depois de ter deixado de ser sua aluna e já depois de ter sido obrigada a mudar de escola. Mais tarde, vir-nos-íamos a corresponder por correio postal.

Para concluir o mesmo ciclo de estudos, seria necessário optar seriamente, visando o futuro profissional. A disciplina de Sociologia fora uma boa surpresa, mas não o suficiente para seguir a carreira de socióloga. Após descobrir que aquilo de que realmente gostava era de Português, em particular, e de comunicar, no geral, optei por encaminhar os estudos para a área linguística e literária. Assim, para o final dos estudos de nível secundário, a decisão estava tomada: seguir línguas, a fim de prosseguir, posteriormente, a via dos Estudos Portugueses. A última fase do ciclo de formação secundária teve que ser desenvolvida na Escola Secundária José Estêvão (12.º), por causa da oferta curricular. Ainda em termos familiares, fui encorajada a seguir as etapas formativas do meu irmão Hélder, também docente de Português, e demais elementos familiares agregados à docência.

Os meus pais, Manuel e Rosa, frustrados por não terem conseguido prosseguir estudos, devido aos constrangimentos públicos e privados das suas épocas, transmitiram sempre entusiasmo na aquisição do saber e no prosseguimento dos estudos. Daí terem feito todos os esforços para proporcionar aos seus descendentes o acesso a determinados estudos e acontecimentos culturais, ponderando e priorizando continuamente as solicitações. As suas diligências nesse sentido são uma marca de água gravada na minha identidade pessoal.

Na família, o acesso a bens de natureza escolar e/ou cultural sempre foi prioritário, em relação a outros interesses próprios de adolescentes. Este fervor pelo brio que os estudos e a cultura podem proporcionar, uma espécie de impressão digital, foi passando também entre irmãos, pelo que vários dos meus irmãos mais velhos foram decisivos no que toca a questões relacionadas. Não há crescimento sem raízes fortes e, como uma espécie de legado intergeracional, esta herança tornou-se fundamental nos anos que se seguiram.

### **1.1.2 Percurso académico**

Moralmente motivada para uma profissão relacionada com o ensino de Português, considerei que “todos os aspectos atractivos da profissão docente estão relacionados com o facto de os professores estarem comprometidos numa relação educativa enquanto pessoas, como uma pessoa em particular (não como qualquer pessoa)” (Kelchtermans, 2009, p. 71). Deste modo, no início do ano letivo de 1993/94, fiquei colocada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), a primeira opção, pelo que tive que abandonar os estudos musicais.

A partir daquela data, frequentei o curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses - Ramo Educacional, o qual integrou um estágio pedagógico no quinto ano. Na época em que realizei os estudos de licenciatura, coexistiam moldes diversos de formação de professores, a nível nacional (Formosinho, 2009), tendo, por isso, optado pela via educacional no final do segundo ano curricular.

Sendo uma instituição de referência, a nível nacional e internacional, cedo me apercebi do grau de exigência, da qualidade dos agentes e do ensino ministrado. Embora na época não desse demasiado valor às classificações, para mim o mais importante foi absorver a filosofia institucional, segundo a qual o conhecimento implica uma busca incessante e rigorosa. Outra informação que haveria de gravar-se indelevelmente está relacionada com a honestidade intelectual, transmitida pela força do exemplo dos meus professores.

Na FLUP, também encontrei professores marcantes. Uns, pela sua humildade perante o conhecimento, além do rigor impresso em cada atividade. Outros, pelo seu lado humano, pela qualidade com que pautavam as suas relações. No entanto, como em qualquer outra instituição, encontrei igualmente professores indiferentes, mais interessados em conquistas pessoais do que no desenvolvimento dos seus alunos.

Ao contrário do que seria de esperar, o primeiro ano foi ambivalente. Por um lado, foi a primeira vez que convivi com gente de todo o país e de toda a Academia e este aspeto foi muito positivo. Em termos académicos, a preparação que tivera no ensino secundário revelara-se boa. Por isso, alguns resultados académicos foram melhores do que previra.

Em contrapartida, o mesmo ano não foi muito positivo do ponto de vista pessoal, na medida em que fiquei alojada num lar, cujas condições não eram exatamente as desejáveis. Neste espaço, havia tratamentos diferenciados, por parte das responsáveis. Se as condições materiais podem ser facilmente compensadas, as

diferenças no tratamento dificilmente o serão. No meu entender, essa diferença minava todo o ambiente, tendo-se tornado insuportável.

Deste modo, no último trimestre do primeiro ano, procurei outras soluções e fiquei alojada na Residência Universitária Feminina. Nos anos seguintes, continuei alojada na Residência Universitária do Campo Alegre, recém-inaugurada, e, em ambas, fiz amizades que ainda perduram, incluindo com colegas estrangeiros. Nesta última residência universitária, fui representante de apartamento nos dois últimos anos de formação académica.

Além da praxe e de múltiplos convívios académicos, à medida que o curso evoluiu, envolvi-me em diversas atividades, das quais prefiro destacar a representação de grupos de estudantes universitários nos Serviços de Ação Social da Universidade do Porto. A presença seletiva em diversas manifestações, de cariz político e reacionário sobre propinas, corresponde a um conjunto de memórias que igualmente não esqueço.

Após ter sido voluntária em anos anteriores, a participação ativa na minha celebração da Bênção das Pastas, no Palácio de Cristal, corresponde a outro momento inesquecivelmente positivo. Neste âmbito, organizei e pertenci ao corpo litúrgico, tendo lido um texto da minha autoria que, soube-o mais tarde, comoveu grande parte dos presentes. Pertencer ao corpo litúrgico não constituía novidade, pois sou leitora na minha paróquia de origem e, mais tarde, sê-lo-ia nos Salesianos, em Cabo Verde. Entre outras tarefas relacionadas com a preparação da Bênção das Capas, pude, ainda, promover uma recolha de sangue, na FLUP, para todo o polo universitário do Campo Alegre.

### **1.1.3 Início da carreira**

#### ***1.1.3.1 Estágio pedagógico***

Terminada a formação académica e profissional inicial, estagiei em S. João da Madeira, na Escola Secundária João da Silva Correia, no Grupo 8.º A, designações oficiais na época. O local não deixou boas memórias, devido a uma série de fatores dos quais se destacam a orientadora, as turmas, o ambiente de trabalho muito pouco coeso entre docentes, derivado de rivalidades locais e das “diversificadas formações iniciais”, as quais acentuavam “a heterogeneidade do corpo docente” (Formosinho, 2009, p. 49).

Por ter tido uma orientadora que desorientava e tirava dúvidas científicas às estagiárias, por ter turmas rejeitadas ou recusadas em absoluto pelos professores da instituição e pelo ambiente demasiado balcanizado e pouco ético, no geral, descobri

que foi o pior ano de vida profissional. Durante esse período e embora tivesse iniciado o ano letivo com enorme motivação, foram frequentes os sentimentos de frustração e de angústia, perante a questão do controlo da disciplina, o que ajudou a diminuir o índice de “segurança na actividade desenvolvida”, tendo em conta as perspectivas de J. A. Gonçalves (2013, p. 154).

Um facto que ainda hoje considero crucial foi a aprendizagem que fiz no contexto da direcção de turma. Graças às turmas bastante complicadas e ao facto de ter sido secretária duma dessas turmas, sinto que a cooperação com as respetivas responsáveis teve um valor incalculável, dada a ética que depositaram no trabalho, comparativamente ao resto dos profissionais. Como tal, apenas gosto de recordar a mais-valia do trabalho com estas profissionais e com a delegada de grupo de Português, encarregada de educação dum aluno meu e encarada, ainda hoje, como caso paradigmático em termos de profissionalismo e de profissionalidade docentes.

Concluído o estágio pedagógico integrado, seguiram-se os resultados das colocações de professores e, pela primeira vez, os *Mini-concursos*, designação e moldes de colocação docente que deixaram de vigorar, impediram a colocação de muitos professores em todo o país. Como dificilmente me resigno perante uma adversidade, comecei a procurar alternativas, para não ter que esperar um ano letivo inteiro.

Uma vez que não havia direito a subsídio de desemprego para os professores, comecei por andar, em vários pontos da cidade de Aveiro, com abaixo-assinados para que a classe docente não fosse marginalizada, em relação a muitas outras. Os efeitos deste abaixo-assinado viriam a refletir-se favoráveis anos depois.

## **1.2 Seis anos de docência em Cabo Verde**

Os meus familiares e amigos sabiam da tentativa de procurar trabalho e uma grande amiga minha recém-formada, que também procurava trabalho, deu-me um anúncio de recrutamento de professores para lecionação em Cabo Verde, ao abrigo dum projeto de cooperação. Dado que, enquanto estudante, sempre encarara a hipótese de lecionar Português no estrangeiro e apesar de se perspetivar maioritariamente a lecionação de Português Língua Segunda (PL2) e, eventualmente, Português Língua Não Materna (PLNM), não hesitei e concorri. Hoje, sei que estava em plena fase de “sobrevivência” e de “descoberta”, ou seja, num ciclo de “experimentação”, segundo Huberman (2013, p. 37).

O concurso demorou algum tempo, o que obrigou a várias idas a Lisboa, na fase de seleção e de recrutamento dos candidatos, a qual foi muito diversificada, tendo

decorrido entre instituições portuguesas e a Embaixada de Cabo Verde. Terminado o processo de seleção dos primeiros professores para lecionar em Cabo Verde, fui informada que iria lecionar na ilha de S. Nicolau, com uma colega de Braga.

A assinatura propriamente dita do contrato decorreu sem as mínimas condições, em plenos corredores do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), designação oficial na época e modificada posteriormente para IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento). Nos moldes de cooperação em que se inseria o protocolo, o grupo de docentes era pioneiro, pelo que, nos anos seguintes, as mesmas entidades, ICP, Ministério da Educação e Governo de Cabo Verde, viriam a recrutar mais docentes com os mesmos parâmetros.

Durante a viagem de avião, a 17 de fevereiro de 1999, houve um responsável do ICP que divulgou as condições de conforto das casas: ter água e luz elétrica. Todavia, só na chegada ao Sal a informação seria do conhecimento de todos. Outra memória que se mantém, à saída do avião: o cheiro da terra e aquilo que viria a aprender como sendo a bruma seca. Na altura, o aeroporto era o único com estatuto internacional e, mesmo assim, parecia um barracão. Como seria de esperar, quando cheguei a Cabo Verde, tudo pareceu estranho, no início, incluindo a colega com quem partilhei casa e trabalho e com quem ainda hoje mantenho amizade.

Do Sal, o grupo de professores seguiu para a cidade da Praia e, à chegada ao aeroporto da capital, uma enchente de crianças e de adultos pedintes que agarravam os passageiros e as suas bagagens. O trajeto a partir daí revelava uma cidade extremamente suja e mal organizada. Lá, a missão portuguesa, naturalmente entusiasta com o que viria pela frente e moralmente implicada no trabalho docente a desenvolver, foi recebida na Embaixada Portuguesa e no Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, pelas respetivas autoridades máximas.

Após as necessárias reuniões, os docentes foram enviados para as ilhas e para as escolas onde tinham sido colocados. Na época, a imagem com que fiquei desta cidade não foi a melhor e só mais tarde pude desfrutar dos pontos interessantes da capital cabo-verdiana. Dia e meio nesta cidade, as docentes colocadas em S. Nicolau foram as primeiras a separar-se do resto da missão portuguesa e a partir.

### 1.2.1 São Nicolau

Entretanto, a receção na ilha decorreu muito, muito bem e a vivência, apesar do isolamento e após a adaptação, decorreu sem problemas de maior. Em termos pessoais, as descobertas relacionadas com diversos *modus vivendi* e *modus operandi* foi extremamente enriquecedora.

A inserção no local de trabalho e na vila da Ribeira Brava foi facilitada graças a um grupo extraordinário de colegas, locais e não só. O corpo docente era internacional, tendo profissionais dos Estados Unidos da América (EUA), do Senegal, entre outros. Este facto permitiu aprendizagens muito significativas, sobretudo graças à diversidade de proveniência dos professores, pois o grupo era bastante coeso. Neste grupo, era muito frequente o convívio extra escola.

Não sendo uma das ilhas principais do país, os problemas derivados do isolamento sentiam-se mais quando havia falhas no setor das telecomunicações, no setor comercial — quando havia produtos esgotados, devido às condições climatéricas adversas — e na saúde, devido à falta de especialidades médicas consideradas essenciais, como a medicina dentária ou outras. Também ainda não havia comunicações móveis no país, o que viria a acontecer posteriormente.

Em S. Nicolau, a Escola Secundária Baltasar Lopes da Silva deve o nome a um grande pedagogo e escritor natural da ilha. O mesmo autor é o patrono dos professores cabo-verdianos e, no dia 23 de abril, dia do nascimento de Baltasar Lopes da Silva, é feriado nacional, Dia do Professor Cabo-Verdiano. Anualmente, na mesma data, todos os professores se organizam, por escola e/ou por município, e promovem atividades diversas, em torno do dia nacional do professor.

No início, foi muito estranho trabalhar numa escola cujo portão não fechava, o que permitia chegar à sala de professores ou ao recreio e deparar-me com cabras ou com cães vadios. No edifício, os vidros podiam estar substituídos por sacos de plástico. O sino era mesmo um sino e era realmente tocado por um funcionário cujo zelo pela função é inesquecível. Com quarenta alunos por turma, as salas nem sempre tinham cadeiras para todos e os quadros eram tábuas pintadas de preto e empenadas. Contudo, depressa me habituei a contornar constrangimentos de ordem material. Quando faltavam condições para fotocopiar testes ou mesmo para os digitar, cheguei a ir ao gabinete dum vereador da câmara municipal.

A organização escolar cabo-verdiana diferia um pouco da portuguesa, em autonomia e em estruturação, por exemplo. O sistema de ensino secundário abrangia alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, embora houvesse um tronco comum até ao 10.º, inclusivamente. Na época, o calendário escolar contemplava a organização semestral.

A escola recebia alunos de toda a ilha, os quais se deslocavam em carrinhas Toyota *Hiace* e não em autocarros, inexistentes em toda a ilha. Por isso, o primeiro diretor que conheci nesta escola chegou a pedir que, nas férias em Portugal, se tentasse arranjar a oferta dum autocarro. Alguns alunos faziam enormes sacrifícios



antes da chegada à escola, sobretudo os do meio rural. Como a generalidade da população trabalhava de sol a sol, muitos alunos levantavam-se de madrugada para ir buscar água e abastecer as suas casas, muito antes de apanhar o transporte para a escola. Curiosamente, eram estes alunos que normalmente tinham as tarefas da escola sempre feitas.

Por vezes, ia trabalhar para a biblioteca municipal e costumava encontrar diversos alunos meus a fazer os trabalhos da escola. No início, esta realidade pareceu estranha, pois, em Portugal, já muito raramente os alunos consultavam livros para consolidar o estudo, preferindo ocupar-se de videojogos e afins. Com o tempo, fui descobrindo que as condições de habitação de muitos alunos não permitiam o luxo que a biblioteca oferecia. Ao fim do dia, era comum haver alunos que se ofereciam para transportar as compras ou o material escolar!

Uma vez, decidi reconhecer o esforço e oferecer uma gramática de língua portuguesa a uma aluna do meio rural e esta chorou. Estes e outros exemplos jamais serão esquecidos, visto que no meu país a realidade escolar deixara há muito de proporcionar momentos assim. Por isso, ainda me lembro dos nomes de muitos alunos, apesar de, inicialmente, ter sido um pouco difícil fixar alguns, devido à criatividade de muitos dos progenitores. Todos os factos serviram, de algum modo, para reforçar o comprometimento profissional e apaziguar algumas conceções pessoais criadas durante o ano de estágio, na medida em que os propósitos morais do ensino haviam sido reconfigurados.

No primeiro ano letivo, lecionei o 9.º e o 10.º anos e fui diretora de turma pela primeira vez. Esta função fez-me tomar ainda mais consciência dos esforços empreendidos por muitos encarregados de educação, fazendo um paralelismo com o que se passara no meu seio doméstico, revendo os meus pais através daqueles que atendia. Também coordenei o 2.º ciclo do Ensino Secundário, correspondente ao 9.º e 10.º anos, as provas globais e a Internet na escola, pelo que as primeiras necessidades no campo da supervisão pedagógica e de formação de formadores terão surgido aqui.

Na época, a chegada da Internet à ilha e à escola representou uma revolução, na medida em que eliminou muitas barreiras geradas pela descontinuidade territorial. Lecionei ainda PLNM (Português Língua Não Materna) a voluntários do Corpo da Paz, instituição norte americana de voluntariado internacional.

No ano seguinte, em 1999/2000, assumi as mesmas funções, embora lecionando Português ao 10.º e ao 11.º dos cursos de Humanidades e de Ciências.

Para minha surpresa, tive que elaborar diversos programas curriculares e antologias, durante os dois anos letivos em S. Nicolau.

Além desta experiência, outras foram igualmente muito marcantes, como ter levado um retroprojektor para uma sala e os alunos do 10.º ano terem ficado maravilhados com isso, por ter sido a primeira vez que viam algo do género numa aula. Ou ter lecionado uma turma de adultos à noite, durante algum tempo.

Fora do espaço escolar, convidavam-se professores, muitas vezes para atividades da câmara municipal ou outras, o que proporcionou a presença em muitas sessões de carácter mais ou menos protocolar. Este facto repetir-se-ia de forma mais evidente nos anos letivos seguintes.

No final do segundo ano letivo de trabalho em S. Nicolau, caí gravemente na Praia Branca. Dada a proximidade com o Tarrafal, os primeiros socorros foram no posto de saúde local, onde fiquei dois dias, seguindo depois para a unidade de saúde da Ribeira Brava. O ferimento associado à queda obrigou-me a ficar imobilizada num internamento de mês e meio, incluindo duas evacuações hospitalares e duas cirurgias, em Cabo Verde, a última das quais reconstrutiva.

Durante esta fase, sempre acreditei que estava imobilizada temporariamente. Em S. Vicente, as diligências efetuadas pela consulesa foram inesquecíveis e o acompanhamento clínico do cirurgião responsável também. No quarto do hospital, pude fazer grandes aprendizagens relacionadas com a humildade, a gratidão e com a aceitação de ajuda. De facto, o sofrimento ajuda a clarificar muita coisa, redimensionando-nos no mundo.

Após este período, seguiu-se um verão inteiro em reabilitação física profunda, em Portugal, sob a responsabilidade duma amiga de infância e de escola. No período inicial da fase de recuperação, através da equipa médica, tomei consciência da sorte que tivera e do perigo que a zona afetada acarretava, visto que o ferimento podia ter tido consequência letal.

Devido às políticas de internamento introduzidas em Portugal, os médicos elogiaram a imobilização de que fui alvo e o tratamento clínico efetuados em Cabo Verde, o que foi um alívio enorme. Durante a fisioterapia, dediquei-me tenazmente a recuperar a mobilidade, pelo que tive que reaprender a caminhar, por exemplo, e a repensar alguns aspetos do meu *modus vivendi*. Novamente, uma das aprendizagens relacionou-se com a empatia face a quem está combalido.

Entre outros resultados, aprendi a revalorizar aspetos triviais do quotidiano ou simples gestos de entreaajuda generosa e sentida reciprocamente. Nesta dimensão, não consigo esquecer-me de quem se disponibilizou a ajudar-me prontamente e sem

reservas. No mesmo plano, conservo diversas memórias e cartas que me foram enviadas por alunos e não só. Deste modo, para mim este acontecimento pessoal representa, ainda hoje, uma espécie de renascimento, uma dádiva negada a muitos outros. A reflexão proporcionada não foi de modo algum negativa, ajudando a tornar mais lúcidas certas questões, a construir e a consolidar os laços de amizade.

### **1.2.2 São Vicente**

Após dois anos em S. Nicolau, aconteceu a transferência para a ilha de S. Vicente, onde viria a trabalhar quatro anos, no Mindelo. Atendendo à dimensão e à História desta ilha, já havia outras condições de trabalho e de vivência. Por isso, naquela cidade, conheci e convivi com vários docentes portugueses nas mesmas circunstâncias, com os quais ainda hoje mantenho contacto.

Porém, o carácter internacional do corpo docente acentuou-se ainda mais nesta ilha, onde trabalhei com colegas de Angola, de S. Tomé e Príncipe, do Senegal, da Polónia, da Geórgia, da Ucrânia, da Austrália, do Equador, dos EUA, do Brasil, entre outros. Este dado continua a ser considerado uma mais-valia extraordinária no meu percurso, devido à troca de experiências permitida: desde práticas de planificação e de gestão curricular, à avaliação do corpo docente e ao convívio proporcionado dentro e fora do espaço escolar.

No início do ano letivo 2000/2001, assisti à inauguração da Escola Salesiana de Artes e Ofícios (ESAO), pois lecionei nesse edifício turmas de 7.º ano pertencentes à Escola Secundária Jorge Barbosa. No mesmo ano, também fui diretora de turma e fiz parte do grupo que impulsionou o jornal da escola. Este haveria de ser o único ano a lecionar um único nível, pelo que a experiência proporcionou, pela primeira vez, o trabalho em equipas educativas. Porém, o trabalho pautava-se pela manutenção do serviço individual e solitário, dentro de índices de respeito e de consideração pelo trabalho de outrem, mas não de colaboração.

Na Escola Secundária Jorge Barbosa, o que mais me surpreendeu foi a organização do estabelecimento de ensino e a capacidade de liderança do diretor, João Carlos Brito Lima. A identificação do corpo docente com a instituição foi outro dado muito relevante.

No ano seguinte, a pedido da Delegada de Educação de S. Vicente, o trabalho desenvolveu-se em duas escolas: fui professora de Português, 7.º ano, na ESAO, e de Latim, 11.º e 12.º anos, no Liceu Ludgero Lima (LLL), o que implicava estar em duas escolas todas as manhãs. No LLL, sendo delegada da disciplina, fiz parte do Conselho Pedagógico.

A mudança de instalações e a diferença etária dos alunos foram constrangimentos que aprendi a contornar. Estas duas escolas foram uma excelente referência para mim, no que diz respeito à organização escolar e à questão dos líderes e dos seus liderados. Em ambas, o sentido de pertença à organização que os docentes exibiam era notório, embora o LLL proporcionasse mais e melhores meios para desenvolvimento profissional. No mesmo ano letivo, também lecionei Latim na Escola Académica, em horário pós-laboral.

Na ESAO, fiz parte duma equipa de andebol, só para professoras, tendo chegado a participar num torneio interescolas. Também assisti a uma formação que viria a tornar-se inesquecível: não só pelos conteúdos, como também pela dinâmica dos oradores. O teor da formação serviu para perceber melhor o âmbito, os fundadores e a missão das ESAO espalhadas pelo mundo. Como pertencem à Igreja Católica, as ESAO implementam o sistema preventivo de D. Bosco e recebem alunos e docentes de várias orientações religiosas, como pude verificar *in loco*.

Aliás, a descoberta da obra do fundador das ESAO desencadeou uma grande admiração pela coragem que foi necessária, em pleno séc. XIX, para empreender aquilo que ainda hoje é considerado impressionante. Na verdade, a pedagogia preventiva relaciona-se com a presença amiga do professor. Um educador precisa de ter práticas escolares atrativas e repudiar as atitudes repressivas, habituais na época da fundação, apostando no jogo e no desporto como meios de ocupação dos tempos livres.

Aquele clérigo associou, por isso, a pedagogia à prática religiosa, através da fundação de escolas profissionais para crianças e adolescentes mais necessitados, afastando-os da rua e da miséria. Na época, o acesso ao conhecimento não era universal e, quando faleceu, “deixou em funcionamento mais de 150 estabelecimentos de ensino, dando apoio a mais de 300 mil rapazes” (Pinto, 2005, p. 163). Ainda hoje a educação e formação de jovens é alvo de políticas educativas e a sua inserção na vida ativa continua a ficar aquém das expectativas de toda a comunidade educativa, em termos locais, nacionais e, até, internacionais.

Apesar de não ter estado a tempo inteiro na ESAO, cumpri sempre todas as tarefas implícitas, incluindo o “Bom Dia”, desenvolvido em carácter rotativo. Sem ser necessariamente uma curta sessão de catequese, a atividade é frequente em qualquer ESAO e consiste em reunir no mesmo espaço todos os alunos e transmitir-lhes uma mensagem, no primeiro intervalo da manhã. Sucintamente, a preleção caracterizava-se por ser curta, positiva e de fácil entendimento. O “Bom Dia” não era complicado e a educação católica que recebera, na infância e na adolescência, somada à experiência

de um ano como catequista, antes de ter ido para a Faculdade, revelou-se uma mais-valia. Em determinadas épocas do ano, a mensagem podia incidir em episódios bíblicos ou relacionados com os fundadores da ordem salesiana, enquanto noutras os assuntos eram livres e ficavam totalmente ao critério do professor designado.

Em todos os estabelecimentos de ensino salesianos, há uma visão integral da educação dos alunos e, independentemente da proveniência e/ou da religião dos alunos e/ou dos professores, valoriza-se a dimensão cognitiva e espiritual. Além disso, a filosofia escolar impede que o ensino se compartimente demasiado por ciclos e, nas mesmas escolas, trabalha-se constantemente para evitar a balcanização dos professores. A cultura das escolas salesianas promove muitos momentos de convívio e a compartimentação ou segregação de professores por ciclos de docência não é defendida, pelo que não se verifica a balcanização de docentes.

A vertente humanista do ensino saiu, por isso, mais reforçada nas dimensões pessoal e profissional do exercício docente, pelo que, em qualquer escola salesiana, o ensino é encarado “como uma empresa moral” (Day, 2001, p. 34), no seu sentido mais amplo. Por outras palavras o desenvolvimento integral dos alunos é visto como prioridade, razão pela qual toda a comunidade educativa se empenha e se mobiliza, independentemente das crenças dos docentes ou dos alunos, religiosas ou de outra ordem.

Em 2002/2003 e no ano seguinte, lecionei e coordenei Latim, no LLL e na Escola Secundária José Augusto Pinto, tendo feito parte do Conselho Pedagógico de ambas as escolas. Estas escolas eram contíguas e os alunos eram das mesmas faixas etárias, o que causava menos constrangimentos do que aqueles que se verificaram em 2001/2002. Todavia, na última, a liderança não foi tão significativa, por oscilar entre o demasiado permissiva e controladora.

O corpo docente da Escola Secundária José Augusto Pinto era tendencialmente mais jovem e, por isso, mais descontraído, menos centrado nos resultados e mais no desenvolvimento integral do aluno. Existiam, pois, rudimentos daquilo que são comunidades de aprendizagem, ao contrário do que acontecia no LLL, cujo ensino se pautava maioritariamente por posturas mais individualistas, muito resistentes à mudança e centrado nos resultados. Portanto, nesta escola existia uma balcanização docente, evidente na segmentação dos professores por antiguidade na instituição e por turnos de docência. Os professores mais antigos deixavam transparecer que haviam herdado o prestígio que a escola tivera desde os tempos coloniais e que os mais novos tinham que os venerar.

Mais tarde, antes de regressar a Portugal, a despedida do LLL foi difícil, comovente e gratificante, em boa parte, devido ao estilo de liderança e de liderados escolares, como haveria de descobrir na UC (Unidade Curricular) de Supervisão Organizacional e Liderança (SOL). Rego (1997) refere que “a liderança é uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (a situação)” (p. 425). A dificuldade do momento adveio do facto de me sentir tão bem nessa escola que poderia trabalhar lá o resto da vida, na sequência dos laços de amizade que estabeleci e que perduram até hoje.

Em S. Vicente, fui diretora de turma e coordenadora de disciplina. Lecionei Português e Latim em várias escolas, públicas e privadas, como foi o caso da Escola Académica, em 2001/02 e no ano seguinte. Também lecionei em várias instituições e em vários ciclos de ensino, incluindo em dois estabelecimentos de ensino superior: Instituto Superior de Educação (ISE), Língua Portuguesa — Práticas de Comunicação II, e Instituto de Ensino Superior Isidoro da Graça (IESIG), Latim I, em 2000/01 e em 2002/03, respetivamente.

Durante os quatro anos de trabalho na mesma ilha, a colaboração com o Polo do Centro Cultural Português, do Instituto Camões, foi intensa, tendo programado e lecionado formações a pedido da instituição, entre outras formas de cooperação institucional. A pedido da mesma entidade, uma das formações que mais gostei de preparar e de lecionar destinou-se a professores alfabetizadores.

No âmbito da colaboração com o Centro Cultural Português, foi possível contactar com boa parte do tecido artístico português, cabo-verdiano e internacional, pelo que foram muitos os momentos e as atividades culturais em que participei: de natureza literária, teatral, musical, de artes plásticas, sobretudo. Também aqui estabeleci relações que se mantêm até ao presente.

### **1.2.3 Balanço da docência em Cabo Verde**

Todas as possibilidades de trabalho desenvolvido foram muito gratificantes para mim. Por isso, entre outras tarefas, tive que preparar programas e antologias, fazer exames, escritos e/ou orais - quer como presidente, quer como vogal. Sempre que fiz exames nacionais, a pedido da tutela educativa, os mesmos foram aplicados integralmente, o que me deu uma prática incalculável nesse âmbito, embora no início temesse eventuais falhas.

Igualmente gratificantes foram as presenças em atividades culturais e as amizades que se desenvolveram, em momentos de trabalho ou de lazer, posteriormente reavivadas graças às redes sociais. Outro elemento que as redes

sociais me permitiram recordar é o crioulo e as vivências cabo-verdianas, além de me sentir mais próxima de todos aqueles que conheci, sejam ex-alunos ou antigos colegas de trabalho.

Por isso, ao longo de seis anos apr(e)endi ensinamentos provenientes da minha docência em ciclo exploratório, nomeadamente que a “dimensão da vida particular”, como refere J. A. Gonçalves (2013, p. 154), é um aspeto de inegável influência no exercício profissional. Aprendi também que, apesar de a relação ética com os alunos ser fundamental, “o professor nunca tem o controlo total da situação, nem tão pouco sobre os resultados das suas acções” (Kelchtermans, 2009, p. 83).

Terminado um ciclo de seis anos em Cabo Verde, onde fui avaliada anualmente, exerci diversas vezes o cargo de direção de turma e pertenci a conselhos pedagógicos, por ser coordenadora de disciplina, entre outras funções. Na época, pude assistir a diversas reformas tutelares, as quais acompanharam a massificação do ensino cabo-verdiano, a nível docente e discente. Durante a mesma fase, senti que o prestígio dos docentes, naquele território, sofrera um declínio, quando confrontado o último ano com o primeiro.

E, nesse período, questioneimei-me muito. Afinal, o cansaço proveniente por uma carga horária semanal mais elevada do que em Portugal, as turmas com 40 alunos, a falta de proteção social profissional e de retaguarda dada pelas entidades portuguesas, entre outros, foram fatores que entraram na ponderação. Alguns acontecimentos de índole pessoal, incluindo assaltos na via pública e um sentimento de insegurança crescente em toda a população, haveriam de ditar o regresso a Portugal, em julho de 2004.

### **1.3 Região Autónoma da Madeira**

Embora tivesse saído de Cabo Verde, senti que a experiência foi profundamente enriquecedora e que as aprendizagens humanas e profissionais constituíam um espólio inolvidável. Um dos aspetos pelos quais a experiência foi marcante relaciona-se com o reenquadramento da minha identidade profissional. Afinal, o estágio tinha sido um marco demasiado penoso e a docência em Cabo Verde veio confirmar que a vocação se relacionava mesmo com a docência. Porém, encerrando um ciclo de ensino no estrangeiro, sempre houve a crença de que novas oportunidades de desenvolvimento identitário e profissional viriam.

### 1.3.1 Colégio de Santa Teresinha

Após ter concorrido à lecionação de Português na Inglaterra, PLNM e/ou PL2, fiquei selecionada. Ao mesmo tempo, candidatei-me espontaneamente a várias escolas, pelo que recebi uma proposta de entrevista na Madeira, no Colégio de Santa Teresinha (CST), onde viria a trabalhar dois anos. Nas UC de Teorias e Modelos de Supervisão (TMS) e de SOL, descobri a razão pela qual considero esta instituição importantíssima no meu percurso, pois sinto que aprendi muito, sobretudo com a Diretora, a qual representou, para mim, um dos melhores exemplos de liderança escolar. Por conseguinte, o CST foi um dos melhores locais sem balcanização de professores, nos 2.º e 3.º ciclos. Independentemente do ciclo de vida profissional de cada docente, a conceção do papel do professor foi sempre clara e inequívoca.

O CST é uma escola católica pertencente à rede escolar do ensino particular e cooperativo. É, portanto, uma escola com identidade própria, com um “ideário pedagógico decorrente dum ideário religioso” (Pinto, 2005, p. 268). As escolas com esta filosofia inerente têm associados princípios da “pedagogia cristã: participação, acção e humanismo” (Pinto, 2005, p. 159). Como não era a primeira vez que trabalhava numa instituição com estas particularidades, foi bastante fácil a minha inserção, na medida em que tudo se centra na pessoa e no sentido do serviço que se pode prestar para o desenvolvimento pessoal de outrem.

Se em termos materiais o novo estabelecimento de ensino possuía ótimos recursos e se as turmas, com 30 alunos, eram menores do que aquelas com as quais trabalhara nos anos anteriores, senti que, em parte, regredira. Na verdade, faltava um ambiente de trabalho mais internacional, por exemplo. Por outro lado, a escala qualitativa de 1 a 5 era bastante *castradora* e as classificações revelavam-se extremamente injustas, ao contrário da escala quantitativa de 0 a 20 que havia sido generalizada do primeiro ao último ano de escolaridade em Cabo Verde, nos dois últimos anos que lecionara lá.

Além disso, durante o tempo em que trabalhei fora do país, tudo o que estava relacionado com o Ensino Básico mudara radicalmente, em Portugal. Sem que me tivesse sido dada formação específica para um acompanhamento mais eficaz dos programas e dos procedimentos relacionados com o Projeto Curricular de Turma (PCT), nem sempre foi fácil desenvolver certos projetos. Apesar das dificuldades de ordem curricular de gestão dos programas renovados e das novas funções de cada diretor de turma, fui-me integrando e desenvolvendo o meu trabalho, tentando (re)encaixar-me no sistema português.



Embora as dificuldades fossem mais de natureza burocrática, havia uma grande abertura para aceitação de inovações metodológicas. Um professor era entendido como a autoridade máxima entre os seus alunos e esta conceção era comum em termos horizontais e verticais, na gestão do currículo, em termos pedagógicos, entre outros. Por isso, as interferências no meu trabalho foram muito raras, pelo que o respeito se conquistou paulatinamente, no seio da organização, tendo merecido elogios no momento da minha saída do CST.

Havendo um ambiente de trabalho bastante colegial, não se sentia o trabalho colaborativo. Na instituição, predominava a cultura do desempenho, muito centrada nos resultados dos alunos e da organização. O trabalho era muito individualizado, não havendo momentos agendados para a partilha e aqueles de carácter espontâneo que havia eram apenas entre alguns colegas.

No mesmo ano letivo, apesar das dúvidas que houve, fruto das falhas de comunicação da tutela educativa, decorreram os primeiros exames nacionais do 9.º ano. Fiz parte do grupo de professores corretores, quer nesse ano, quer no seguinte. O desempenho dos alunos da instituição onde lecionei ficou classificado em terceiro lugar, a nível regional, facto que mereceu os parabéns dados pela Diretora.

Nesse ano, a TLEBS (Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário) estava a ser implementada. A sua aplicação pautava-se pelo pouco rigor no ensino básico devido à forma complexa de abordagem que estava inerente, pelo menos para tais faixas etárias. Outras razões devem-se à falta de adaptação ao programa que estava em vigor; à inadequação dos manuais escolares, pagos pelos pais e EE, os quais, em conjunto com a direção, faziam pressão no sentido de não se fazerem fichas de trabalho nem se fotocopiarem fichas informativas; por fim, à falta de formação dada aos professores. A formação dada aos professores e o acesso a essa formação eram manifestamente insuficientes e tentava-se fazer tudo num ápice: implementação, formação, aplicação.

Na verdade, a reforma da TLEBS começou por ser implementada no Ensino Secundário e foi *atirada* para as escolas de modo a que estas se desenrascassem. Por ter sido tão contestada junto do Ministério da Educação, mais tarde viria a simplificar-se, dando lugar a outro recurso, o Dicionário Terminológico (DT). Como houve grande incerteza e instabilidade, no corpo docente e discente e por parte dos pais e Encarregados de Educação (EE), devido à terminologia a aplicar no ensino da gramática e que deveria constar no exame nacional, esse clima externo acabou por chegar às salas de aula. Estas causas e efeitos foram descritos por Hargreaves (2004) e a ação docente desenvolvida por mim confirma o entrave que a implementação de

políticas do género representa em termos de desenvolvimento institucional e profissional.

Em 2005/06, mantive-me com o mesmo horário, manhã, e com as mesmas funções: professora de Português, 8.º e 9.º anos, e diretora de turma. Porém, houve um dado muito marcante, do ponto de vista pessoal. O meu irmão mais velho faleceu a 15 de março de 2006, devido a doença oncológica, cerca de treze meses após o primeiro internamento e cerca de onze dias antes do término do segundo trimestre. Consequentemente, por um lado, o exercício profissional foi afetado, como seria de esperar, por outro, foi reforçado graças ao entendimento da Direção e ao companheirismo da maioria dos meus colegas. Na verdade, gerir o luto distanciada dos meus familiares próximos não é fácil. Porém, com a ajuda preciosa de amigos, fui conseguindo assimilar e superar essa dor.

Por várias razões, considero esta instituição importantíssima no meu percurso, pois sinto que aprendi muito, sobretudo com a Diretora, Ir. Jesuína dos Santos, a qual representou, para mim, um dos melhores exemplos de liderança escolar. Entre outras coisas, aprendi que é possível organizar eficazmente todo o trabalho e promover o rendimento escolar dos alunos sem recurso a artifícios burocráticos, devido à rapidez e à eficácia na resolução de questões. A liderança desenvolvida por si baseava-se numa comunicação horizontal, aproveitando o *feedback* recebido na (re)construção permanente da autoconsciência de si e de quem a rodeava, havendo uma tomada de decisões oportuna e pertinente.

Trabalhar em instituições cuja cultura organizacional reconhece os propósitos morais dos professores e privilegia o seu sentido de missão, individual e corporativo, foi sem dúvida uma mais-valia em termos do meu desenvolvimento profissional. Atendendo ao corpo docente da instituição, do Pré-escolar ao 3.º Ciclo, relembrei-me e reforcei o que aprendera sobre a importância da visão integrada do crescimento dos alunos, enquanto trabalhara na ESAO do Mindelo. Contudo, havia dois grandes grupos de docência, Pré-escolar e 1.º Ciclo; 2.º e 3.º ciclos. Esta segmentação nunca pôs em causa a coesão e a coerência do trabalho desenvolvido a nível organizacional.

A par da importância da colaboração efetiva entre escola e família, pude voltar a sentir o quão profícuo é o ambiente de trabalho quando convergem os interesses de todas as partes: o crescimento integral do aluno e a melhoria dos resultados escolares. Além disso, pude confirmar que as escolas de índole católica, além da organização, têm pedagogias cristãs, nas quais se valorizam os princípios da participação, da ação e do “humanismo cristão” (Pinto, 2005, p. 162), em termos holísticos. Ainda no CST, aprendi implicitamente a importância das práticas do

trabalho colegial, apesar de não haver redes de aprendizagem nem trabalho colaborativo (Chagas, 2002).

Outro aspeto a ter em conta relativamente ao desempenho docente: no último trimestre do ano letivo 2004/05, começava, no país, um longo processo relacionado com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e com a mudança do Estatuto da Carreira Docente (ECD). Para mim, a ADD já era um dado adquirido e não entendia boa parte do descontentamento da classe docente, habituada a uma avaliação dependente de reflexões individuais cujos resultados uniformes em nada beneficiavam as instituições e os professores.

Um outro fator que motivou alguma instabilidade docente relacionava-se com o recrutamento. A nível nacional, os concursos reformulavam-se radicalmente e, no decorrer do segundo ano letivo no CST, houve mesmo a mudança na codificação numérica dos grupos disciplinares de docência a partir do Dec.-Lei 27/2006, de 10 de fevereiro, o qual “cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente”. Ainda haveria uma Declaração de Retificação 18/2006, de 26 de março e, desde então, o grupo de Português deixou de se designar 8.º A e passou a Grupo 300, enquanto outros grupos sofreram alterações orgânicas mais significativas de fusão e até mesmo de eliminação, por exemplo. Em relação ao meu vínculo profissional, naquela época ainda se perspectivava a candidatura a nível nacional e só não fiquei colocada por não pertencer aos quadros.

Mais tarde, quando vinculei aos quadros de zona pedagógica (na RAM), perceberia que nunca precisara de elaborar os ditos relatórios de ADD que os meus colegas redigiam, segundo os próprios, *ipsis verbis* entre si. Na UC de Avaliação de Desempenho Docente — Teorias e Modelos confirmaria estes dados. Apenas em 1999 e por solicitação da direcção dum organismo do Ministério da Educação, o GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais), redigira um relatório que foi entregue pessoalmente à responsável, no mesmo organismo ministerial, com a promessa de ser publicado pela mesma entidade tutelar.

### **1.3.2 Português e Cultura Portuguesa para Estrangeiros: uma experiência na empresa Lusitanaforma**

Em 2006, a formação de Português e Cultura Portuguesa para Estrangeiros, que dei na empresa Lusitanaforma, viria a tornar-se inesquecível. A referida formação surgiu depois do convite da empresa e depois de ter frequentado duas ações de formação. No meu entender, não descuro esta missão que desempenhei, devido à

heterogeneidade dos formandos: em termos etários, profissionais e de proveniência geográfica.

Financiada pela União Europeia (UE), a formação destinava-se a facultar aos formandos competências em Língua Portuguesa, para a obtenção da legalidade no território nacional. Por isso, tive formandos que precisaram de aprender tudo, desde o alfabeto. Com efeito, havia formandos dos dezassete aos cinquenta anos, provenientes de diversos países: da Síria, da Venezuela, da Suíça, da Inglaterra e de diversos países do leste europeu.

A experiência foi bastante enriquecedora e, passado algum tempo, alguns formandos liam as notícias do jornal e divulgavam-nas na turma. Com o decorrer do tempo, viria a concluir que este ambiente internacional me era imprescindível, pois fazia com que o prazer de trabalhar não só se mantivesse, como aumentasse. Após a formação, a turma reuniu-se diversas vezes em convívios. Com alguns formandos, estabeleci mesmo relações de amizade. Deste grupo, ainda hoje me comunicam se há mudanças na vida familiar ou profissional e me convidam para diversos eventos.

### **1.3.3 Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Estreito de Câmara de Lobos**

Com a entrada no Quadro de Zona Pedagógica (QZP), Zona B, em 2006/07, deu-se a saída do CST, o que foi bastante difícil, no início. Atualmente, reconheço que o período de lecionação no novo estabelecimento de ensino foi o meu início no ciclo de “estabilização” no ensino (Huberman, 2013). A minha vontade seria manter-me no CST, em regime de requisição, e essa intenção foi apresentada à direção, a qual me propôs que escolhesse o quadro onde queria lecionar. Isto são palavras que se podem ouvir uma única vez na vida e, tendo em conta a mobilidade docente ulterior, optei por seguir para uma escola da rede pública.

A escola onde fiquei afeta, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos, não se situava no Funchal, embora não fosse demasiado distante, mas numa cota mais ou menos considerável e inserida num tecido social bastante complexo. Como tal, foi preciso gerir várias mudanças pessoais e profissionais, como foi o caso de deixar de trabalhar no turno da manhã e lecionar no turno da noite, o que me impediu de repetir a experiência tida na Lusitanaforma, apesar de ter recebido convites nesse sentido. Outra experiência à qual foi necessário pôr termo foi a frequência de Francês, na Academia de Línguas da Madeira. Devido ao nível de frequência, o horário era sempre pós-laboral e inflexível, na distribuição pelos dias da semana.

Durante o primeiro ano de docência na mesma escola, iniciei a atividade sindical propriamente dita, tendo-me inscrito no SIPE (Sindicato Independente de Professores e Educadores) e tendo ficado como Delegada Sindical na nova escola. A pedido do SIPE, publiquei um texto sobre a docência em Cabo Verde, intitulado «Pelos terras da *morabeza* — docência em Cabo Verde, uma experiência em África», na revista *SIPE em revista* (2007) No mesmo ano, foi-me diagnosticada, pela primeira vez, a síndrome vestibular, facto que retira alguma qualidade de vida, por causa da falta de equilíbrio, e me obrigou novamente a repensar o *modus vivendi*, pois o mesmo problema não desaparece e as viagens para a escola tornaram-se dolorosas.

Um aspeto menos positivo da docência na escola do Estreito de Câmara de Lobos prende-se com as instalações e com a cultura organizacional dominante. A escola situa-se numa zona orograficamente desnivelada, o que faz com que esteja dividida por vários pavilhões. Para minha surpresa, ninguém deu a conhecer aos professores recém-chegados as instalações, o que foi complicado no início. E nem sequer a uma colega de grupo, invisual, deram a conhecer o espaço e as condições de trabalho. O ambiente sociocultural onde está inserida também não foi revelado de forma transparente. Nos anos seguintes, confirmaria que é prática da instituição, facto que tentava contrariar, ora espontaneamente, ora por solicitação de outrem.

Entretanto, aprendi a gostar de lecionar à noite, onde todos os novos colegas sempre foram bem recebidos. Por ter feito essa aprendizagem, cheguei mesmo a recusar horários noutros turnos ou acabei por receber o horário nominal, com predomínio do ensino recorrente. Por isso, enquanto trabalhei no Estreito de Câmara de Lobos, entre 2006/07 e 2010/11, assumi diversas funções relacionadas com o Ensino Recorrente, Básico e/ou Secundário e, durante vários anos, fui Coordenadora Pedagógica de turma. Em todos os anos letivos, preparei alunos para exames nacionais, algo que foi iniciado no segundo ano letivo em S. Vicente.

Como o Ensino Recorrente está demasiado exposto a mudanças tutelares, de ordem curricular ou administrativa, em muitas dessas funções foi necessário passar por um processo de aprendizagem, num contexto mais ou menos formal, inclusivamente no conteúdo programático das disciplinas. Por exemplo: duas das minhas turmas eram pioneiras na implementação do Programa de Português de nível Secundário, o que me obrigou a uma atualização muito rigorosa nas vertentes literária e linguística, pois o domínio das obras integrais e da TLEBS não podia ficar comprometido. Porém, numa turma de 3.º Ciclo, Blocos Capitalizáveis, tinha que trabalhar com a terminologia em vigor há cerca de 15 anos e, quando lecionei Unidades Capitalizáveis, fui obrigada a recuar ainda mais. De referir que os Blocos

Capitalizáveis corresponderam a uma experiência piloto, a nível nacional, que durou cinco anos, tendo sido ano terminal com a minha turma.

Inicialmente, apesar de não ter tido formação preparatória, solicitei-a e a minha inscrição, na Secretaria Regional de Educação, viria a ser vetada pela escola. Formosinho (2009) considera que o “ensino recorrente de jovens” e o “ensino formal de adultos” se inserem num âmbito no qual a “realidade impõe a necessidade de funções docentes especializadas”, potenciando a estabilização docente e valorizando, por isso, “a experiência obtida” (pp. 63-64).

Aquilo que mais me fascinou foi a diversidade de expectativas em relação ao (re)ingresso dos alunos na escola, a variação etária, a tolerância, o espírito de abertura e a coesão e a cooperação do corpo docente associado ao Ensino Recorrente. Este facto contrastava com a balcanização profunda sentida durante os turnos da manhã e da tarde, nos quais a coexistência de “diferentes ciclos da vida profissional” corresponde a uma “dimensão da diferenciação” (Formosinho, 2009, p. 47) de professores profissionais, entre outras.

A diversidade de programas educativos e/ou de currículos foi outro fator gerador de entusiasmo, ao contrário do que seria esperado: Unidades, Blocos e Módulos Capitalizáveis, ensino profissional, cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Outro fator muito positivo prende-se com as turmas e com a heterogeneidade dos meus alunos, quer em termos etários, quer em termos profissionais e/ou outros. Por isso, tive formandos muito jovens, alguns sem profissão, e alunos mais velhos, mesmo uma avó ou um vice-presidente de junta, que estudavam para realização pessoal. À noite, a escola recebia alunos de todo o concelho de Câmara de Lobos, o que faz com que hoje seja reconhecida em vários pontos do mesmo espaço geográfico. Também era prática da escola que os alunos expulsos do ensino básico regular seguissem para o ensino recorrente, na sequência de processos disciplinares considerados mais gravosos.

As turmas de ensino profissional, lecionadas entre 2007/08 e 2010/11, existiam ao abrigo dum protocolo entre o estabelecimento de ensino, ao qual estava afeta, e a Escola Profissional Atlântico (EPA), sediada no Funchal. Do trabalho realizado com os alunos de vários cursos, em Português e nas outras disciplinas, ficou uma experiência muito fecunda, a partir da qual revalorizei o ensino profissional, desacreditado por uma franja da comunidade educativa e pela sociedade, *lato sensu*. A partir da observância do trabalho que desenvolvi nestas turmas, fui chamada para fazer a substituição duma colega em licença de maternidade, em duas turmas nas instalações da sede da EPA, e a experiência correu muito bem.

Assim, durante cinco anos letivos e entre outras tarefas, voltei a ter que preparar antologias, fazer exames, escritos e/ou orais – quer como presidente, quer como vogal –, tal como acontecera em Cabo Verde. Ter sido representante da escola nos encontros do PRL (Plano Regional de Leitura) - Ensino Secundário, em 2007/08 e no ano seguinte, fez com que tivesse dinamizado atividades do grupo de Português, relacionadas com o cumprimento do programa curricular e do programa regional. Para mim, esta função representou uma novidade e uma etapa de crescimento pessoal e profissional. Também aqui viria a sentir necessidade de formação no âmbito supervisoivo e de formação de formadores.

Em todos os anos de docência nesta escola, preparei alunos para exames nacionais, especialmente do Ensino Secundário. Não tem preço a satisfação de ver os alunos a inscreverem-se nos exames, a terem resultados favoráveis e a ingressarem no ensino superior. Vê-los, mais tarde, com as formações académicas concluídas é ainda mais compensador. Durante os primeiros três anos, fui ainda professora relatora dos Exames Nacionais do Ensino Básico.

No ensino recorrente, a elaboração e a correção dos exames realizava-se obrigatoriamente em equipas de trabalho de dois professores, tendo participado em todas as épocas de exame (três por ano), incluindo a presidência e/ou a participação em exames orais. Por isso, em cinco anos letivos, tive oportunidade de (re)aprender, de conhecer melhor o trabalho dos meus colegas, e vice-versa.

Em suma, consolidar metodologias e ver esse trabalho reconhecido, sobretudo pelos pares, passou a ter um valor inestimável. Como tal, é impossível esquecer a forma como alguns convites me foram endereçados, para pertencer ao júri de diversos concursos na escola, relacionados com livros e/ou leitura.

Incluindo a visão plurissignificativa do professor, nesta instituição quase tudo contrastava com o CST. Segundo Formosinho (2009), “a diversidade de concepções acerca do que é um professor” potencia “muitos conflitos existentes na educação escolar” (pp.39-40). Episódios de autênticas guerras, v.g., por causa de atas de reuniões, eram demasiado frequentes entre os docentes e a direção.

Mais tarde, viria a descobrir que uma das razões se situava na liderança desenvolvida naquela instituição. A autoconsciência não é fácil de desenvolver, muito menos em líderes cujas décadas de exercício os entronizaram. Esta cultura transmitia-se a toda a equipa diretiva e as equipas com pouca autoconsciência tendem a ter fracas capacidades de gestão de conflito, a tomar piores decisões e a ter problemas de comunicação mais frequentes. Por isso, a opressão e a repressão eram mecanismos que faziam parte das práticas e a deferência com que os membros

diretivos exigiam ser tratados pelo corpo docente chegava a roçar a dimensão caricatural.

Outro fator associado à liderança desta instituição relacionava-se com a falsa cultura de franqueza, devido ao excesso de elementos subservientes em toda a comunidade educativa, pelo que a ousadia se pagava com um preço demasiado elevado. Ora, havendo uma liderança imposta por força do correr do tempo e não pelo exemplo, a recetividade e a honestidade também não se verificavam, aumentando o desconforto em ser-se franco e honesto.

O resultado eram avaliações pouco rigorosas feitas em diversos momentos. O clima de trabalho que emanava era garantia de pouca confiança, algo que se conquista pela prática, pois o trabalho dos docentes ficava sempre aquém. Por fim, os elogios ao trabalho dos docentes não existiam, por força da centralização do desempenho docente e organizacional, visto que os índices obtidos nunca correspondiam às expectativas criadas pela cúpula dirigente. Muito pelo contrário, a escola ficava sempre muito mal posicionada. Daí que os anos de experiência anteriores, em escolas cujo desempenho era cimeiro, fizeram-me sempre acreditar que o caminho escolhido nesta escola nunca iria trazer os resultados pretendidos, à semelhança do que refere Hargreaves (2004).

Ainda que alguns elementos da equipa diretiva pedissem muito pontualmente algum *feedback*, o mesmo não se refletia na prática, pelo que a ação esperada não se evidenciava. O processo ficava-se apenas pela questão e pela resposta, faltando o compromisso com a mudança e com a ação necessária para corrigir posturas, procedimentos e outros. A autoavaliação era, pois, superficial, por não respeitar todo o processo, e não servia para a melhoria constante da instituição. O que mostrava uma levandade no ato de inquirir a comunidade educativa e de a confrontar sucessivamente face à mudança efetuada e aos resultados obtidos. A par disto, a humildade no desempenho da liderança não existia. No cômputo geral, havia um entendimento primitivo do exercício de liderança, a qual não tinha qualidade para inspirar grande parte dos docentes.

Ora, havia os professores aquiescentes, acomodados à opressão e à subserviência, com largos anos de exercício naquela escola, e havia os oprimidos, reprimidos e descontentes com as barreiras colocadas a todo o momento. Este grupo caracterizava-se mais pelos elementos colocados há menos tempo, no qual eu me inseria, somando-se a estes um grupo também com sucessivos anos de trabalho lá. Portanto, em ambos os grupos havia portadores de memória corporativa e o desgaste dos professores chegava a derivar mais destas questões, por vezes, questiúnculas, e



da gestão desordenada da indisciplina dos alunos, entre outras razões institucionais. Assim, haveria de me lembrar várias vezes que um Conselho de Disciplina, como havia em qualquer escola secundária em Cabo Verde, poderia ajudar a fazer a diferença em questões de indisciplina.

Uma escola onde a carga burocrática não fazia sentido, por ser demasiado redundante e pouco eficaz, tornou-se reconhecida por isso em toda a RAM. Chegou a haver iniciativas de a direção eliminar determinado número de formulários, em suporte papel ou digital, e, na sequência, aumentar o número de ficheiros a entregar por assunto. Consequentemente, era muito frequente a receção de emails repetidos e muitas vezes extemporâneos, cujo envio se situava de madrugada, incluindo aos fins de semana. Isto ilustra a redundância e a dissipação da eficiência e da eficácia institucionais.

Como tal, os professores esqueciam-se frequentemente do propósito moral que os levava a enveredar pelo ensino, graças ao discurso falacioso do *superprofessor* (Formosinho, 2009), trivial na instituição. Cada professor também se esquecia da sua área do saber, por ter que investir tanto em aspetos colaterais à lecionação das suas disciplinas, concentrando o trabalho em fins administrativos, estatísticos, contabilísticos ou outros, perdendo autonomia e ganhando desinteresse e desmotivação. O desgaste, físico e mental, e o decréscimo dos índices de saúde eram, por isso, muito frequentes no seio do corpo docente. Numa palavra, o corpo docente sentia-se agastado.

Daí que a generalidade dos professores se sentisse desmoralizada (Day, 2001; Goodson, 2007; Hargreaves, 2004; Kelchtermans, 2009). Conforme refere Goodson (2007), quando a missão e o significado se perdem, o trabalho torna-se um compromisso menor” e a “inspiração educacional decresce, ao nível da instituição. Por isso, um aspeto que não gostei nesta escola foi a sobrevalorização da performatividade escolar, incluindo a sua “materialização procedimental” (Kelchtermans, 2009, p. 78) e a desvalorização constante do senso de missão de cada professor, através da descontextualização do ensino e da autocompreensão dos professores, conduzindo à indiferenciação entre si (Goodson, 2007; Kelchtermans, 2009).

Além da carga burocrática e do desequilíbrio nos preciosismos formais, nesta escola o que menos gostei foi do tipo de liderança e do tipo predominante de liderados, pouco dados a práticas de pensamento divergente e muito propensos à manutenção da balcanização. Isto notava-se, sobretudo, nas reuniões de grupo disciplinar ou de coordenação de ciclo, onde o ambiente demasiado balcanizado se

evidenciava ainda mais. Geralmente, perante iniciativas da direção, as manifestações de apoio e/ou de repulsa não se faziam esperar, mais ou menos acentuadamente, mas sempre com desequilíbrio notório e, por vezes, num ambiente opressivo e repressivo, pouco favorável. Segundo Day (2001), “quer para os alunos na sala de aula, quer para os professores nas escolas, a qualidade da liderança desempenha um papel importante para promover ou desencorajar a aprendizagem” (p. 43).

Enquanto estive afeta à mesma instituição, além do vínculo ao QZP, destaco momentos de ordem pessoal muito significativos, os quais constituem um misto de alegria e dor: a compra de casa, em 2008, e a morte súbita do meu pai, no dia 6 de maio de 2009. Um, pelo que significou em termos de estabilidade: mudar de casa chegara a ser tão vulgar que, no primeiro ano letivo em S. Nicolau, habitara em três residências. O outro, pelo desgosto, pessoal e familiar, que a perda de mais uma pessoa próxima provoca e significa em termos de reflexão, no seu sentido etimológico e/ou filosófico. Desta vez, a gestão fez-se em moldes diferentes, embora os períodos de luto sejam sempre dolorosos.

Por isso, não posso esquecer o mesmo grupo de amigos, cuja ajuda foi, novamente, incalculável. Tendo o meu pai falecido de repente, após o início do terceiro trimestre e durante a segunda fase de exames do Ensino Recorrente, a resposta da direção da escola não foi a mais adequada, nem durante nem depois. A postura da direção foi diametralmente oposta à da direção do CST, no momento do falecimento do meu irmão Dinis. Mais uma vez, tive colegas de trabalho cujas posturas foram de cooperação absoluta, face ao que se passou, o que ajudou a cimentar a coesão de grupo de trabalho.

No dia 20 fevereiro de 2010, a catástrofe que atingiu a Madeira foi igualmente significativa. Apesar de não ter sofrido quaisquer danos pessoais, dentro e fora da escola, conheci muitas pessoas afetadas, mais ou menos gravemente, e tentei ajudar no que pude. Por parte de terceiros, a vivência dos factos foi sendo relatada paulatinamente e, à medida que o tempo passava, foi-se tornando difícil suportar o mau tempo, apesar de não ter reagido assim no início.

As mudanças verificaram-se, sobretudo, após analisar esse comportamento de temor nos colegas naturais da Madeira e quando fazia o trajeto para a escola. Na verdade, os alunos e os colegas sabiam de zonas mais ou menos perigosas e já haviam presenciado a proximidade do perigo, tendo alguns deles perdido bens e familiares. Uma vez, enquanto estava a trabalhar, houve uma derrocada na estrada de acesso ao Funchal, o que quase me levou, a mim e aos restantes, a ficar retida no Estreito de Câmara de Lobos, por eventual falta de ligação viária.

Deste modo, qualquer anúncio de chuva muito intensa, principalmente acompanhada de vento forte nas zonas altas, começou a ser muito comentado e temido, sem pudores, por toda a comunidade escolar. Por isso, quando a escola tinha dificuldade em evacuar as instalações, os alunos tinham a iniciativa de abandonar as aulas e faziam-no por temer o seu regresso a casa. Isto originou episódios mais ou menos insólitos, como o de um responsável da direção decidir à distância e querer obrigar os professores a lecionar, à noite e em pleno inverno, sem energia elétrica. Não ter alunos para assistir às aulas ou ter alunos que abandonavam massivamente a escola a meio das aulas, quando sentiam que o tempo piorava significativamente, foi-se tornando um pouco vulgar no mesmo ano.

O elemento diretivo que decidiu daquela forma foi o mesmo que um dia escreveu um documento a atestar a minha ubiquidade enquanto docente, a propósito duma visita de estudo. Isto prova que a liderança com um nível baixo de autoconsciência consegue contagiar a equipa e decide de forma pouco consistente e com erros de comunicação.

Este mesmo elemento diretivo, responsável pelo ensino recorrente, foi protagonista dos piores erros que presenciei até hoje, em matéria de exames internos, e o pior foi mesmo para os alunos. Fotocopiar vezes seguidas um exame com os critérios de correção e de classificação e dá-los aos alunos é inconcebível, revelando a consideração pelo trabalho dos professores que elaboraram os materiais e pelos alunos. Os erros acontecem a todos e, quando se reconhecem, a diferença está na aprendizagem que eles potenciam.

Na verdade, aquele membro diretivo ameaçava indiscriminadamente, com processos disciplinares, e acabou ironicamente por ser alvo de processos disciplinares na SRE, tendo ficado impedido de exercer funções diretivas em toda a RAM. A pouca consideração com os outros, proveniente do exercício do poder indiscriminado, fez com que um processo judicial fosse movido por um colega doutra área disciplinar, por causa de atropelos legislativos cometidos.

Também foi o mesmo elemento que me difamou gratuitamente, arrolando nomes que me haviam de defender posteriormente, além das provas claras e inequívocas que eu tinha a meu favor. Quando percebi que este erro já havia sido punido judicialmente anos antes, em função dum processo com os mesmos contornos, mas noutra escola, mentalizei-me que o melhor seria perdoar, querendo apenas distância. O que ficou daqui pôde servir para os anos seguintes, na medida em que foi mais um episódio que permitiu reenquadrar a robustez que um professor precisa e, segundo o provérbio português, «o que não nos mata torna-nos mais fortes». A partir

deste ato ímpar na minha vida, passei a valorizar ainda mais um exercício docente pautado por solidariedade, por harmonia, por estabilidade e por equilíbrio.

O desgaste proveniente destas situações é incomensurável e eu não estava para isso. Não é assim que me revejo no exercício docente, embora ele se desenvolva com momentos altos e baixos e, no caso destes últimos, reconheço que o espaço para crescer é maior. Todavia, sempre colaborei com os meus colegas vítimas da mesma figura diretiva. Para mim, pessoas boas são potencialmente bons profissionais e o contrário dificilmente se verifica. Desde então, ainda hoje me procuro afastar de pessoas que considero tóxicas, com pouca ética e com um quadro axiológico pouco adequado ao exercício docente que é, por natureza, humanista e humanitário.

No dia 3 de abril de 2011, voltaria a ter um problema de saúde significativo: entalei a perna direita e cheguei a ter receio de a perder. Embora este acontecimento seja marcante, não foi tão negativo como episódios que tivera anteriormente e a recuperação foi mais célere. Por isso, no meu entender, foi mais um de vários episódios de fortalecimento mental.

#### **1.3.4 CEPAM**

Cansada de fazer o mesmo trajeto, de me sentir subaproveitada e com o receio de cristalizar, decidi reinvestir no meu percurso profissional. Deste modo, voltei a redigir cartas de apresentação e atualizei o *Curriculum Vitæ*, na esperança de mudar um pouco o rumo. Por isso, encorajei-me e fui candidatar-me espontânea e localmente a instituições como o CEPAM (Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira).

Neste estabelecimento de ensino, tive duas entrevistas e, no final da segunda entrevista, soube que ficaria requisitada, tendo abraçado todos os desafios inerentes, incluindo uma nova disciplina e diversos níveis. Entusiasmada com a possibilidade de regressar ao ensino artístico e de reinvestir no ensino profissional, não me importei de ter passado o verão a preparar o arranque do ano letivo seguinte, ao mesmo tempo que usufruía das férias junto dos familiares mais próximos.

No CEPAM, o início das aulas dos cursos profissionais do ano letivo 2011/12 deu-se a 5 de setembro de 2011, nas instalações da sede da instituição. Novamente, tive a oportunidade de assistir a uma inauguração escolar, a 19 de setembro, e, com a abertura da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes (EPFF), as minhas turmas passariam a frequentar este último estabelecimento de ensino.

A mudança de local justificou-se, atendendo às exigências de recursos físicos e humanos dos cursos profissionais de artes performativas de teatro e dança – Curso

Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação (CPAEI) e Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (CPIDC). Por vezes, sentia-me professora de ambos os estabelecimentos de ensino, embora houvesse diferenças institucionais que procurei sempre respeitar. Por exemplo: no caso de atividades extracurriculares, era preciso dar conhecimento às duas instituições e, no caso do Regulamento Interno, era preciso conhecer e respeitar ambos.

Com o passar do tempo, o horário confirmou-se árduo, devido à lecionação de 7 níveis, todos do Ensino Secundário: 3 de Português, 3 de Área de Integração (AI) e 1 de PLNM, além de tempos de apoio. Porém, este facto fora do meu conhecimento e fora condição *sine qua non* para trabalhar sem ser no Estreito de Câmara de Lobos, apesar de me ter mantido vinculada à escola anterior. Outra opção seria trabalhar diariamente em dois turnos e em dois edifícios, o que acontecia a quem lecionava o Curso Profissional de Instrumentista (CPI), na sede, CPAEI e CPIDC. Mais tarde, viria a saber que o mesmo horário fora rejeitado por duas colegas que se haviam candidatado antes de mim. À medida que o ano decorreu, procurei desempenhar as minhas funções o melhor que pude, o que mereceu a iniciativa de a direção me requisitar para o ano letivo seguinte, mantendo-me com o mesmo vínculo administrativo.

Por isso, numa instituição onde a memória corporativa se mantém, no decurso do ano, houve quem notasse cansaço somado ao entusiasmo e à felicidade de trabalhar com alunos do ensino artístico, entre os 14 e os 31 anos de idade. Com efeito, a diversidade de níveis não foi muito fácil de gerir, sobretudo no início, o que me fez recordar pontualmente os tempos de estagiária, na dedicação empregue à preparação das atividades letivas. Por exemplo, ser OET (Orientador Educativo de Turma) não seria uma novidade em si, por ter sido secretária de vários OET anteriormente e gostar de ajudar ao máximo o responsável pela turma. Contudo, os procedimentos próprios da instituição contêm frequentemente diferenças, pois a metodologia varia sempre de organismo para organismo.

Por isso, tive a oportunidade de pedir ajuda e de conhecer melhor o meu grupo de colegas, os quais nunca negaram colaborar, a par dos coordenadores de ambos os cursos. Porém, a partilha ocorria apenas quando solicitada, pelo que o trabalho docente era maioritariamente individualizado, independente, sem que houvesse comunidades de aprendizagem instituídas.

Por conseguinte, gerir e redefinir prioridades tornou-se uma constante. Como já havia lecionado anteriormente alguns daqueles níveis, tentei centrar-me naquilo que era realmente novidade. Apesar de tudo, consegui encontrar pontos de contacto entre

AI e CLC (Cultura, Língua e Comunicação), uma área dos cursos EFA que havia lecionado nos anos imediatamente anteriores.

Ao longo do ano, embora não tivesse realizado tudo conforme desejara, ainda pude organizar atividades que complementassem os conteúdos programáticos de AI. Se, por um lado, isto pode ser intelectualmente estimulante, por outro, torna-se muito cansativo, devido à falta de tempo em me preparar convenientemente. Por ser uma disciplina que cruza conhecimentos de diversas áreas do saber, reconheço que não tive o mesmo à-vontade em todas as unidades programáticas, o que exigiu um investimento diferenciado da minha parte. Assim, por oposição a temas demasiado acessíveis e da atualidade, encontrei outros cuja abordagem era demasiado complexa, mas simultaneamente aliciante.

No mesmo ano letivo, tive a oportunidade de participar noutra atividade. A convite da responsável do GEMEO (Gabinete de Estudos de Mercado e Opinião do IPAM, Lda.), fui convidada para recrutar uma equipa e supervisionar um estudo de opinião, no Funchal. Devido às incompatibilidades com o serviço escolar, recrutei toda a equipa e assisti aos bastidores de todo o processo. O trabalho organizava-se em turnos, pelo que houve interesses e conflitos que foi preciso resolver, algo que caracteriza qualquer ambiente de trabalho, incluindo o escolar.

Neste âmbito, pude confirmar que o setor dos recursos humanos requer diplomacia, criatividade e muita lealdade, atendendo às dificuldades que surgem constantemente, não perdendo de vista o objetivo primordial do trabalho e tentando manter a equipa coesa e coerente. No final, o trabalho foi muito bem apreciado pelo cliente e pelo gabinete que coordenou o estudo, razão pela qual a colaboração com esta entidade haveria de continuar mais uns anos, embora numa forma muito mais passiva para mim. Ter criado a equipa inicialmente e ter ajudado a que o trabalho tivesse êxito foram condições para garantir a continuidade e o interesse da maioria dos elementos de origem, tendo havido poucas alterações nos trabalhos seguintes.

Ainda em 2012/13, fiquei afeta a uma nova escola, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Curral das Freiras, mantendo-me no regime administrativo de requisição. Como as funções que exerci foram as mesmas do ano anterior, tentei corrigir aquilo que não pude realizar previamente, embora tivesse comprometido a estabilidade pessoal, em termos de saúde, devido à sobrecarga de trabalho no CEPAM.

A gestão dos cursos, feita com bastante amadorismo e demasiado burocrática, não respeitava a carga horária que os alunos deveriam ter semanalmente, pelo que os docentes tinham que lecionar todo o ano sobrecarregados com níveis e, sem faltarem, ainda tinham que *repor* horas, extraordinárias e não remuneradas, antes

do término do ano escolar. Além disso, os docentes da casa tinham uma carga horária semanal muito superior à dos seus colegas colocados noutras instituições, visto que os horários se organizavam por horas e não respeitavam os tempos letivos, previstos legalmente. A diferença situava-se na ordem de 10 tempos semanais extraordinários. No final do ano letivo, ainda se exigia que fossem revistas todas as Provas de Aptidão Profissional dos alunos, além da preparação e correção dos exames internos e da preparação de alunos para exames nacionais.

A sensação de trabalho sempre atrasado aliada à burocratização desnecessária e/ou redundante foram minando sucessivamente o meu enquadramento identitário e profissional naquele organismo. Na verdade, em termos organizacionais, não se corrigiu nada dum ano para o outro, gerando-se sentimentos de impotência e de frustração, os quais se intensificavam ciclicamente, como numa espiral.

Na questão da liderança institucional, importa salientar que houve uma sucessão de 3 diretores, ambos muito conhecidos a nível regional e cujos estilos de liderança foram bastante diferentes entre si. Isto acarretou alguma instabilidade, à qual a sala de aula não ficou imune. Ora, no início do ano letivo 2011/12, a diretora que estava era muito presente, pragmática, célere a resolver questões e bastante coerente. Devido à sua aposentação, o diretor seguinte quis imprimir uma dinâmica organizacional diferente à instituição, o que motivou muitos jogos de bastidores, por parte das lideranças intermédias.

Porém, o facto de ser figura pública nacional, razão pela qual não se nomeia neste trabalho, fez com que o CEPAM passasse a ser a sua segunda prioridade. As opções relacionadas com o seu trabalho artístico performativo, no Continente, mais concretamente nas atividades relacionadas com *Guimarães, capital europeia da cultura*, davam-lhe mais prestígio e mais notoriedade. Como consequência, o CEPAM foi-se arrastando, do ponto de vista organizacional e, inevitavelmente, o desenvolvimento docente ficou comprometido. No mesmo ano, começava a estruturar-se a ADD no CEPAM e, numa altura em que devia haver serenidade, esta não existia e alguns atropelos legais foram instaurados.

A ausência diretiva conduziu a situação a um ponto em que se tornou insustentável. Por este motivo, o diretor anterior demitiu-se e foi nomeada pela tutela educativa regional, uma diretora. Esta provinha da EPFF, pelo que conhecia já alguns membros diretivos e os coordenadores dos cursos profissionais CPIDC e CPAEI, além dos respetivos docentes. Contudo, levou o seu séquito e também quis alterar a estrutura do organismo educativo, levando a novos jogos de bastidores entre

determinados elementos do CEPAM, havendo novo abalo e respetivas consequências, como nos edifícios.

Aquilo que se esperava ser o seu estilo diretivo confirmou-se. A sua liderança pautou-se por ser demasiado rígida, em estilos de imposição de pouca ou nenhuma receção ao *feedback*, na implementação de melhorias organizacionais. Por isso, começou a haver fações de subservientes e de descontentes, tendo havido situações que ficaram mal resolvidas.

Uma delas foi a ADD, na qual os elementos de diferentes especializações podiam avaliar colegas seus provenientes de formações e de áreas completamente distintas, atropelando os desígnios legais. Outra deficiência relacionava-se com a falta de rigor na discriminação dos critérios, pois os colegas das artes performativas e os das outras componentes tinham o mesmo elenco de critérios a pender sobre o desempenho. Como consequência, a ADD foi uma farsa, apesar de ter havido alertas relacionados.

Na verdade, a avaliadora, no segundo ano letivo do CEPAM, pertencia à área da Formação Musical. Por isso, não foi agradável ter ouvido, da sua parte, que fora necessário mostrar o Projeto Docente (PD) à respetiva mãe, docente de Português aposentada, de modo a que pudesse compreender a informação constante no documento. As suas declarações, na apreciação do PD, foram proferidas diante dos seus avaliados: uma docente de Português e um docente de Filosofia. Se a franqueza da sua parte pôde ser apreciada, a consciencialização das suas limitações e a consequente aceitação, perante a direção, revelou uma subserviência e uma falta de ponderação inauditas, tendo sido, até, confrangedor para ambos.

Aliás, inúmeros casos houve, o que multiplicaria o grau de insatisfação dentro da instituição, para alguns avaliadores e para muitos avaliados. Foi, portanto, um processo muito mal orientado pela equipa diretiva: as duvidosas auscultação e consideração dos grupos disciplinares; a não solicitação de avaliadores externos indigitados pela SRERH, designação oficial na época, para diversas áreas disciplinares; a falta de esclarecimento eficaz perante as dúvidas e a diversidade dos avaliados; a preocupação em cumprir prazos a sobrepor-se a determinados trâmites e à qualidade e especificidade dos documentos necessários; entre outros motivos condicionantes.

Noutro patamar, os alunos ansiavam por mudanças que conduzissem a mais estabilidade, mas não as sentiram, manifestando sentimentos relacionados com o agravamento da situação. Esta diretora também reformulou os horários dos docentes, para o ano letivo seguinte. A partir daqui, eu apenas ficaria caso a minha delegada



saísse, o que viria a confirmar-se, na sequência dum pedido da coordenadora relacionado com uma licença sem vencimento e da anuência administrativa.

Contudo, deixara de me rever naquele organismo e não queria manter-me aleatória e precariamente. A minha identidade havia sido abalada e o meu desenvolvimento profissional iria estagnar. Consequentemente, tive a iniciativa de me mudar novamente, o que não afetou as boas relações que continuei a manter com a instituição e por quem a dirigia.

No ano letivo seguinte, não estando a lecionar no CEPAM, os meus anteriores alunos fizeram questão que fosse sua madrinha de curso, na Bênção das Capas, o que foi muito honroso. Em todo o decurso do evento, o bom clima, entre mim e a restante equipa do CEPAM, foi evidente. Com um pendor tradicional, na RAM, as cerimónias dum acontecimento desta natureza destinam-se aos alunos que concluem estudos de nível secundário e são públicas, havendo uma dimensão religiosa e outra profana. Sobretudo os alunos preparam-se a rigor, com um traje próprio. Os familiares e demais convidados estão presentes numa parte das festividades, visto que há um carácter mais ou menos emancipatório decorrente do evento e, ao fim da noite, é comum os alunos divertirem-se sozinhos.

### **1.3.5 Escola dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. Horácio Bento de Gouveia**

Com a mudança de escola, motivada essencialmente por razões de crise identitária e de saúde, deu-se o regresso ao 3.º Ciclo do Ensino Básico diurno. Após 7 anos sem os níveis deste ciclo curricular diurno, a adaptação dependeu muito do grupo disciplinar e, sobretudo, do corpo docente das minhas turmas, em especial as respetivas diretoras de turma. Enquanto estive nesta escola, viria a lecionar sempre em turmas de «fim de linha», como se designava na gíria da instituição.

As turmas e os níveis atribuídos, em 2013/14, situaram-se nos 8.º, 2 turmas, e 9.º anos, 1 turma, num horário exclusivamente do turno da tarde e sem direção de turma. Além das turmas, tinha alunos a quem dava Apoio de Português, alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), em três tempos por semana, e tinha um tempo semanal na Sala de Estudo, cuja experiência foi muito profícua. Na RAM, é muito comum as melhores turmas pertencerem ao turno matinal e serem as primeiras. Há, até, uma brincadeira entre o corpo docente e designa-se o turno da manhã pelo «Colégio Horácio Bento de Gouveia» ou «O colégio (da HBG)».

Como seria de esperar, as minhas turmas não eram brilhantes e em todas elas existiam vários casos problemáticos. Por exemplo: alunos repetentes, inclusivamente com retenções consecutivas no mesmo ano curricular, alunos com

NEE, alunos com comportamentos desviantes. Um fator bastante positivo é que, pelo menos, não seria ainda que teria alunos com currículos alternativos (PCA – Percurso Curricular Alternativo), normalmente temidos em qualquer horário *do-/ecente*, devido aos pesadelos que acabam por representar.

Por se ouvirem tantas coisas sobre certas turmas e/ou escolas, durante a ausência em lidar com as faixas etárias correspondentes, a tendência é ganhar certos medos. Entretanto, nem tudo se confirma e ainda bem, no meu entender. Com o tempo, viria a (re)descobrir que também me «está no sangue» lidar com o 3.º Ciclo. Na verdade, a criatividade e a energia necessárias à docência neste ciclo requerem apenas uma afinação, embora haja sempre momentos mais ou menos gratificantes e a oscilação seja muito variável. Apesar dos casos complicados nas minhas turmas, a comparação com os tempos em que lecionara no CST permitiu concluir que até estava a gerir melhor a indisciplina do que outrora. É evidente que a coesão e a coerência entre professores, Conselho Executivo e Diretores de Turma também contribuem decisivamente para que haja um padrão comportamental a atingir, entre toda a comunidade educativa, e para que todos se envolvam nesse propósito.

Além do contributo conjunto para que as metas do Projeto Educativo da Escola (PEE) se atinjam, é boa a sensação de querer continuar a trabalhar segundo princípios morais e que essa vontade se mantenha. E nesta escola isto foi possível, razão pela qual solicitei a continuidade, por motivos de saúde, e me concederam, mantendo, em 2014/15, o 8.º e 9.º anos, em turmas que continuavam a ter bastantes NEE. Com o 9.º ano, pude, mais uma vez, experimentar a continuidade pedagógica, à semelhança do que acontecera em escolas anteriores, *v.g.* em S. Nicolau, em S. Vicente, no CST, no Estreito de Câmara de Lobos e no CEPAM. Fiquei ainda com alguns alunos a quem dera Apoio no ano anterior, com PLNM e com CEI (Currículo Específico Individual).

Não se podendo esperar milagres massificados, às vezes um «micromilagre» tem o mesmo efeito. As recordações que ficam nos alunos, o entusiasmo de muitos quando me veem na rua, o fazer desenhos para mostrar à professora, o ter conseguido ler um livro pela primeira vez, são marcas dum rasto que denota positividade. E valorizar os «micromilagres» também se aprende como foi o caso da aluna com CEI.

O trabalho com NEE obrigou-me a uma aprendizagem muito grande, quer em procedimentos mais ou menos burocráticos, quer no contacto mais direto com os alunos. Embora em 2013/14 tenha tido alguns alunos em contexto sala de aula, houve um caso a quem foi necessário lecionar através da Plataforma *Moodle*, devido a uma

fobia à escola por parte da aluna. Como não tinha formação que me permitisse um grande desempenho na plataforma, foi um desafio bastante grande, para mim e para vários elementos do conselho de turma.

A frustração viria depois, para todo o corpo docente da aluna. Esta respondeu apenas a uma mensagem, datada de novembro, e não voltou a deixar rasto: não «comparecia» nas sessões de esclarecimento, não se manifestava quanto a prazos nem a outras condições, não resolvia fichas de trabalho nem os testes. Se a Português respondeu uma única vez, houve várias disciplinas que nunca obtiveram uma mensagem do seu lado.

Devido ao currículo próprio que foi necessário desenvolver, a frustração docente generalizou-se. Todavia, agravou-se quando o órgão regional que supervisiona o Ensino Especial pressionou os professores para que aceitassem todos os trabalhos cujo prazo tivesse expirado, inclusivamente de períodos anteriores. Posteriormente, a pressão seria para que a aluna transitasse, o que não se verificou graças à coesão do conselho de turma e ao respeito que este exigiu perante o trabalho empreendido por todos os elementos, contrariamente ao da aluna. Ao longo do ano, como me consciencializei das potencialidades da plataforma e das limitações enquanto utilizadora, aproveitei a oportunidade de fazer uma formação contínua, facto que pude concretizar no 3.º período, de modo a poder utilizar mais frequente e eficazmente o recurso informático, no futuro.

No ano seguinte, tive uma aluna CEI, cuja experiência foi extremamente enriquecedora. Embora a aluna estivesse inserida numa turma de 8.º ano, os conteúdos situavam-se ao nível do 1.º Ciclo. Daí que a procura por documentos teóricos, relacionados com estratégias de ensino da leitura e de articulação oral, tenha sido uma necessidade. A tendência foi, também, procurar uma formação capaz de fornecer mais conhecimentos e competências, para que o trabalho com alunos do Ensino Especial fosse ainda mais profícuo, o que se concretizou no final do ano letivo.

Contudo, além das novidades com alunos NEE, muitas mudanças haviam ocorrido desde a última vez que trabalhara com o mesmo ciclo de ensino regular: o PCT dera lugar ao PAT (Plano de Atividades da Turma), os PPEB (Programas de Português do Ensino Básico) e as Metas Curriculares (MC) estavam em fase de implementação e de estreia em determinados níveis da disciplina de Português; a TLEBS havia sido transformada e dado definitivamente lugar ao DT (Dicionário Terminológico). Perante este último instrumento, já me adaptara nas turmas dos cursos profissionais, pois tive que dominar ambos em simultâneo durante o primeiro

ano que lecionei no CEPAM. O Estatuto do Aluno também mudara e estava em franca implementação.

Por vezes, os professores andam tão absorvidos pelo seu trabalho que não conseguem estar a par de tudo o que é preciso para os níveis que ensinam, muito menos o que se passa noutros ciclos de ensino. Também acontece quererem inteirar-se e os conteúdos credíveis estarem acessíveis a um grupo restrito de profissionais que lecionam em escolas diferentes, cujo acesso a determinada (in)formação é mais célere. Tantas mudanças em tão pouco tempo provam que, de facto, não é possível avaliar com rigor a implementação de sucessivas medidas tutelares, devido à «avalanche legislativa», como se tornou comum designar, e à falta de tempo para uma análise prudente antes de determinadas alterações (Hargreaves, 2004).

Graças à implementação das MC e dos PPEB, o Grupo 300 reunia-se com regularidade, para desenvolver trabalho conjunto, e estas reuniões pautaram-se por um clima de trabalho verdadeiramente colaborativo. Na verdade, muitas tarefas foram pensadas pela Delegada de Grupo e pela equipa de ADD, havendo sempre espaço às iniciativas e aos contributos de cada elemento do grupo disciplinar. Os contributos podiam incluir a planificação conjunta, a expressão de dúvidas, o pedido de sugestões, a troca de recursos e de metodologias, o confronto entre os resultados esperados e obtidos, entre outros. No desenvolvimento das atividades, individuais e/ou conjuntas, uma vez decidida uma via, respeitavam-se prazos e demais indicações, podendo, no entanto, esperar-se flexibilidade sempre que tal se revelou necessário. A confiança mútua foi, pois, uma característica basilar.

Quer o produto do grupo, quer o produto individual foram sempre contemplados e a ADD efetuada não foi indiferente. Muito pelo contrário, pelo que o contraste com a qualidade do serviço supervísivo foi demasiado notória e muito superior, relativamente ao CEPAM.

Por tudo isto, encaro as reuniões do Grupo 300 como possibilidades enormes de desenvolvimento pessoal e profissional para todos os elementos. Reconheço, na equipa dinamizadora, inúmeras demonstrações de empenhamento, de responsabilidade, de entreajuda e doutras competências fundamentais à disciplina de Português e à prática docente, além de capacidades supervísivas.

Em 2013/14, a atividade mais interessante desenvolvida pelo grupo designou-se «A poesia saiu à rua» e foi inserida na Semana da Poesia. Dos meus alunos, houve bastantes trabalhos expostos. Como os alunos gostariam que se tivessem mantido mais tempo em exposição, não os quiseram reaver, tendo sido compilados numa antologia catalogada no acervo da biblioteca. Outra parte desta atividade que resultou

muito bem foi a criação de marcadores de leitura, com alunos a criarem muito mais do que o que se pretendia. Mas aquilo que ainda hoje resta da atividade do grupo foi uma espécie de revolução no edifício escolar: a criação de placas relacionadas com poetas portugueses, inseridos nas MC, para designar as áreas fora das salas de aula - praças e ruas.

À semelhança do estabelecimento de ensino anterior, nesta escola também encontrei uma memória corporativa assinalável. Paulatinamente, ainda verifiquei a existência dum profissionalismo bastante acentuado e que a liderança escolar tem inúmeros pontos fortes, embora se concentre demasiado nos resultados dos Exames Nacionais.

O motivo onde reside o orgulho da equipa diretiva relaciona-se com a tabela de ordenação de resultados, vulgarmente designados por «rankings escolares», a qual tem apresentado a escola sucessivamente muito bem posicionada. Polémicas à parte devido à (in)justiça que podem representar os tais «rankings», é consensual considerar a avaliação das escolas essencial, para garantir a sua qualificação.

Verifiquei, igualmente, que os profissionais envolvidos revelam um brio assinalável por aquilo que fazem para a escola e por a ela pertencerem, facto que não passa despercebido aos elementos diretivos, os quais são vigilantes atentos e incentivam «o gosto por fazer bem». Também por este motivo, reconheço que a minha identidade saiu reforçada e o meu desenvolvimento profissional se reacendeu, devido à cultura escolar dominante e ao facto de me rever em muitos dos seus princípios.

Pelo contrário, noutras instituições de ensino isso entrou em desuso por se valorizar a mediocridade dos alunos, desvirtuando e desincentivando os princípios moral e ético que consistem em formar pessoas no seu todo. Quando a forma se sobrepõe ao conteúdo, o que resta são falhas mais ou menos dissimuladas. Nestas escolas, privilegiam-se procedimentos burocráticos e veem-se frequentemente profissionais demasiado cansados da rotina de irem à escola e regressarem a casa com a sensação frustrante de não terem ido lá fazer nada de relevante. São profissionais desencantados, desmoralizados, sem entusiasmo, agastados, desmotivados e, por conseguinte, sem pró-atividade. Muitas vezes, exaustos e deprimidos, por não estarem a fazer aquilo que outrora os motivara a enveredar pela docência: ajudar, agir, desenvolver, ensinar.

Contudo, a escola HBG, como é comumente conhecida, entende que os resultados dos alunos se alcançam combinando a ação docente com outros recursos. Assim, outra preocupação da escola relaciona-se com o desenvolvimento dos professores, pelo que investe na sua formação contínua, promovendo e

disponibilizando várias ofertas formativas pós-graduadas para a frequência de mestrados e de doutoramentos. Hargreaves e Fink (2007) referem que “a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro” (p. 31). Ainda para os mesmos autores, “a ideia da sustentabilidade é intrinsecamente moral” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

Como forma de capitalizar o conhecimento adquirido gradualmente por uma percentagem significativa de professores, a instituição fomentou o desenvolvimento dum núcleo de investigação-ação, por parte do corpo docente agregado. Daí terem sido apresentados, no início do segundo ano letivo, os elementos responsáveis e todos os envolvidos terem habilitação para o fazer, mantendo a docência. É, pois, uma escola que sabe que os resultados dos alunos dependem muito do desenvolvimento dos seus professores e põe esse saber em ação, libertando-os de burocracia desnecessária, incentivando todo o corpo docente a consultar o espólio que o referido núcleo dispõe e a colaborar nos estudos que são desenvolvidos. Pacheco (1996, citado em Pinto, 2005) refere que

a qualidade de uma escola não se obtém somente pela eficácia e eficiência, mas, essencialmente, pela capacidade de inovação e de reflexão. As escolas reflexivas com o seu próprio programa de investigação, desenvolvimento e formação, caracterizam-se pela mudança e inovação para as quais surgem muitos obstáculos internos e externos. (p. 49)

Segundo o mesmo autor, as mudanças que a escola propõe obrigam os professores a sair de zonas de conforto, instituídas ao longo do tempo. Um dos constrangimentos externos pode relacionar-se com a escassez de recursos, devido à débil situação financeira e à pressão dos pais e da restante comunidade educativa. Por outro lado, as dificuldades internas prendem-se com questões de “ordem moral, o controlo e a ordem institucional, o problema de justificação que se revela numa atitude de acomodação, de ausência de experimentação crítica” (Pacheco, 1996, citado em Pinto, 2005, p. 49).

Por outro lado, “a ameaça que a inovação representa para a identidade dos professores e para a sua auto-estima profissional”, a individualidade de cada professor e a “intimidade didáctica” (Pacheco, 1996, citado em Pinto, 2005, p. 49) também devem ser consideradas. Numa escola reflexiva, inovar é possível graças a uma liderança que “pensa para além do presente: ela investe na formação, no desenvolvimento da confiança e no trabalho em equipa, cujos efeitos perduram até muito depois de os recursos terem desaparecido” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 323).

Nesta escola, também fui avaliada externamente no segundo ano de lecionação. O desconforto potencial da observação no contexto sala de aula, com turmas difíceis, foi sofrendo uma gradação. Inicialmente, as preocupações são multidimensionais, conforme refere Carneiro (2015), e situam-se ao nível do avaliador, do professor, dos alunos e da escola. Uns meses antes, os nervos ficaram à flor da pele e as reuniões a nível regional terão contribuído fortemente para isso. Todavia, à medida que o processo se foi afunilando e materializando, a ADD ganhou outra dimensão.

Devido à sua longa experiência no ensino secundário, a avaliadora ficara perplexa com a quantidade de alunos NEE, em cada turma, e com a agitação dentro das salas de aula, pelo que chegou a reconhecer que um professor de 3.º ciclo tinha uma dimensão heroica. Se as turmas atribuídas correspondiam, na gíria, ao fim de linha, a avaliação tinha que acontecer, mesmo aos últimos tempos da tarde. Os conteúdos referiam-se ao estudo do texto épico e os alunos reagiram mal à presença da avaliadora externa na sala de aula, mas colaboraram comigo.

Ao longo do processo, verificaram-se todos os ciclos supervisivos e a reflexão resultante foi muito enriquecedora, a nível de grupo de avaliados e a nível singular. A relação que se estabeleceu com os docentes e com a avaliadora ficou pautada por um registo sempre construtivo. De facto, a rotatividade dos professores dá este conhecimento empírico, capaz de se traduzir numa admiração pelos colegas, cujas condições de trabalho diferem muito em cada contexto. Este processo avaliativo favoreceu a identidade docente e o desenvolvimento profissional, na medida em que me permitiu fazer um reenquadramento mais lúcido das minhas competências e do meu potencial na carreira docente.

Momentos desta natureza servem sempre para nos confrontarem e o resultado é que há sempre alguma margem de progressão. Contudo, reconheço que a liderança de momentos avaliativos requer muitos cuidados e muita segurança, visto que nem todos encaram o processo avaliativo da mesma forma, podendo comprometer a qualidade das relações e das aprendizagens esperadas.

### **1.3.6 Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

A minha vontade sempre correspondeu à manutenção na escola anterior, conhecida como HBG, e tinha horário para isso, mas não quis *comprar guerras* com ninguém, pelo que a colocação da SRE tinha que prevalecer. A mudança de escola apanhou desprevenidos todos os elementos do grupo 300 e demais corpo docente. O reinvestimento que o meu desenvolvimento profissional merecera e o reforço da minha

identidade docente, a par do conhecimento que tinha da cultura docente e organizacional, além das boas relações que criara, eram parcelas que contribuíam fortemente para que continuasse lá. Porém, em termos administrativos fui destacada para a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

No ano letivo 2015/16, houve grande mobilidade na RAM e o meu destacamento obrigou-me a descobrir uma nova escola, além de ter que me (re)conhecer e (re)construir novamente. Apesar de haver proximidade física entre esta escola e a anterior, a cultura organizacional é completamente distinta, pelo que demorei a identificar-me no seio da instituição.

O horário atribuído no início do ano letivo contemplava dois turnos, com 2 níveis de Português: 7.º ano, 2 turmas, e 11.º ano, 1 turma. Portanto, encerrava-se um ciclo a preparar alunos para exames nacionais, embora esse princípio se mantenha tacitamente sem a pressão dos anos em que os alunos os realizam. Toda a lecionação nas minhas turmas ocorria no turno da tarde e, além disto, tinha serviço de Tutoria, 2 tempos semanais, de Apoio de Português a alunos NEE, 3 tempos semanais, de Equipa Multidisciplinar, quatro tempos semanais, e de co-docência no 7.º 3, 1 tempo semanal. À semelhança do que acontecia na escola anterior, também aqui as turmas da manhã eram reconhecidamente privilegiadas.

Com o nível secundário, havia apenas dois alunos NEE, a adaptação foi excelente e sempre houve um clima de trabalho verdadeiramente excecional. Os conteúdos programáticos não eram novidade e, essencialmente, as competências científica, pedagógica e didática foram sempre bastante apreciadas pelos alunos e pelos colegas docentes.

Porém, desde 2001/2002 que não lecionava 7.º ano, pelo que a adaptação a este nível não foi muito pacífica, não tanto pelo currículo, mas pelo escalão etário dos alunos e pela sua imaturidade. Ambas as turmas de 7.º ano, 7.º 6 e 7.º 7, tinham alguns alunos NEE, em simultâneo, e eram aquilo que se designava, na escola, por «PCA disfarçados», cujo comportamento ficava muito aquém do esperado. Contudo, ainda não seria neste ano letivo que haveria de conhecer as características daquelas turmas PCA. Outro fator presente em ambas é que muitos alunos já tinham tido retenções, em anos anteriores e/ou naquele ano. Boa parte das transições de ciclo dos outros alunos ficou-se a dever à complacência dos respetivos conselhos de turma e não à aquisição de competências relacionada com o perfil de saída do 2.º Ciclo, o que não viola a legislação em vigor.

O resultado, dentro daquelas salas, era caótico. Literalmente. Os primeiros meses foram muito difíceis, incluindo nas aulas de co-docência. O nível etário dos



alunos era muito heterogêneo e situava-se entre os 12 e os 17 anos. Predominantemente, os elementos que compunham as turmas estavam referenciados na CPCJ (Comissão e Proteção de Crianças e Jovens) e eram provenientes de diversos bairros sociais e de famílias desestruturadas, pelo que conheciam bem certos patamares de instabilidade: familiares, sociais, habitacionais, financeiros, culturais, entre outros. Alguns já estavam cadastrados pela polícia, outros estavam à guarda do Estado, em instituições tutelares oficiais reconhecidas para o efeito.

No turno da tarde, era esta a tessitura contextual predominante na escola, pelo que a instituição tem uma educadora social e um grupo de professores afeto ao *Projeto de Capacitação de Alunos na RAM*, sob as orientações da SRE. A sua missão primordial consiste em potenciar a igualdade de oportunidades no acesso às medidas promotoras do sucesso educativo. Os docentes, designados como mediadores, também apoiavam encarregados de educação, na aquisição de competências para melhor acompanhamento do crescimento integral dos seus educandos. Alguns alunos das minhas turmas de 7.º ano estavam referenciados nesta dinâmica de capacitação, pelo que a ponte entre os mediadores e os conselhos de turma foi muito estreita e importante ao longo do ano, de modo a que houvesse coerência organizacional.

Na turma do 7.º 7, os alunos estiveram os primeiros meses sem a diretora de turma, a qual se encontrava em licença de maternidade. O prejuízo acumulado foi significativo, dado que a indisciplina dentro e fora da sala foi tomando proporções verdadeiramente alarmantes. A opção dos alunos por comportamentos desviantes tornou-se muito evidente: assaltos, droga, prostituição, entre outros.

Todavia, com a chegada daquela diretora de turma, a situação começou a ficar controlada e, a partir do segundo período, cheguei a ter prazer em lecionar nesta turma. As boas relações cimentaram-se de parte a parte, e o inverso foi sempre pontual. A par da indisciplina, o absentismo escolar também assumiu proporções muito expressivas, mas esta situação revelou-se ao longo de todo o ano. Os interesses dos alunos eram muito divergentes em relação à escola, havendo, por exemplo, um aluno a quem se elaboraram várias vezes medidas de recuperação, mas ele ficava a jogar em casa, com conhecimento da mãe. Para a mudança que se realizou, a liderança da diretora de turma, a colaboração e a coerência do conselho de turma foram determinantes, o que motiva ainda hoje lembranças extremamente positivas do trabalho empreendido e das conquistas efetuadas.

No decurso do segundo período, os alunos do 7.º 7 aperceberam-se da alteração de postura favorável a si a partir do momento em que decidi levá-los, a seu pedido, a um torneio de voleibol das turmas de PCA (no 11.º, já havia dinamizado uma

visita de estudo com os meus alunos, no primeiro período). A experiência foi muito positiva para ambas as partes, visto que houve cooperação, colaboração e respeito entre o que tinha sido estipulado *a priori*. Desde então, o vínculo da confiança saiu fortalecido e houve mais idas a torneios do mesmo género, na escola. Com esta turma, ainda haveria de os conduzir, a pedido da direção, a um *workshop* sobre rajão madeirense, inserido no Festival Raízes do Atlântico. Como professora acompanhante, não hesitei em aceder ao convite feito pela minha colega de Inglês, dinamizadora da atividade, e fui com a turma a uma sessão de cinema, inserida no Dia da Criança. Todas estas experiências foram muito positivas.

Pelo contrário, na turma 7.º 6, o índice de indisciplina não sofreu alterações significativas, embora os alunos tivessem um potencial cognitivo de aprendizagem e de aplicação de conhecimentos maior. O diretor de turma não exercia o seu papel de mediador, pois pactuava indiscriminadamente com os discentes, branqueando faltas no fim dos períodos, entre outros aspetos. Como consequência, a sua liderança foi posta em causa várias vezes em reuniões de conselho de turma, pela direção da escola, por alunos que se sentiam vítimas de *bullying* e/ou de insucesso por causa da indisciplina e por encarregados de educação. Na sequência disto, houve várias reuniões ao longo do ano entre a direção, o diretor de turma e os pais.

Se na outra turma tinha havido uma evolução tremendamente positiva, também notada pela co-docente e pela direção da escola, nesta turma o que se verificou foi uma oscilação permanente entre patamares fracos. Por este motivo houve muitas aulas em que se revelou infrutífero qualquer esforço empreendido pelos docentes de várias disciplinas e a de Português não foi exceção. Quando se tentava criar uma boa relação com um grupo de alunos, havia boicote doutras partes, e assim sucessivamente. O horário também não ajudava, dado que 90 minutos ao fim da tarde, por exemplo, para ter uma turma com estas características, são contraproducentes. O que ficou desta turma foi, por isso, negativo.

O trabalho nesta escola, em particular com ambas as turmas de 7.º ano, obrigou-me a uma redefinição do conceito de indisciplina, visto que nunca trabalhara e condições semelhantes. Para essa redefinição, o trabalho efetuado na Equipa Multidisciplinar também foi um contributo assinalável.

O trabalho de co-docência realizava-se em 3 tempos semanais organizados da seguinte forma: 1 tempo semanal, na turma da minha colega; 2 tempos semanais, nas minhas turmas. Por coincidência, todos estes tempos eram à sexta-feira, o dia em que os alunos costumam estar mais agitados. O facto de poder fazer parceria pedagógica sempre com a mesma colega fez estreitar laços que foram,

primeiramente, laborais e, posteriormente, de amizade. Com este trabalho de co-docência, foi possível confirmar a diferença de desempenho intelectual entre os alunos de ambos os turnos, além das diferenças socioculturais na base da constituição das turmas.

A programação das atividades, nas aulas em que dois professores estão presentes, pode permitir realizar tarefas normalmente relegadas para segundo plano. Quando um professor de Português está sozinho na sala, atendendo à dinâmica da disciplina, não se podem dedicar muitas aulas à resolução de exercícios de consolidação de conteúdos. Todavia, com outro professor a ajudar no esclarecimento de dúvidas, foi possível realizar várias aulas destas e os alunos sentiam que os ajudava. Isto é apenas um exemplo que ilustra o entendimento e a colaboração que foram atingidos entre o par pedagógico.

No final das aulas, era habitual uma troca de reflexões entre ambas as partes, sobre decisões tomadas, conteúdos, entre outros. Esta troca de reflexões foi sempre realizada com base nos princípios da cooperação, da colaboração, da confiança e do respeito mútuos. A profundidade das reflexões serviu sempre para potenciar o trabalho docente e nunca para o pôr em causa, razão pela qual o conforto no exercício da função se estabeleceu, a admiração foi crescendo e o vínculo da amizade haveria de vingar. Como salienta Hargreaves (2004), “na mudança educativa, o contexto faz sempre toda a diferença” (p. 247).

Para mim, trabalhar com par pedagógico não constituía novidade, dado que a disciplina de CLC, nos primeiros anos dos cursos EFA, era ministrada por dois docentes. Quando trabalhei em parceria pedagógica, na escola do Estreito de Câmara de Lobos, os trabalhos eram planeados, discutidos, executados e refletidos em conjunto, em momentos que oscilavam entre um carácter mais formal e mais informal. Foi nessa altura que percebi a importância da coesão e da coerência numa equipa de professores junto dos alunos, os quais, sendo adultos, questionavam e percebiam facilmente qualquer incongruência, manifestando-se. No exercício docente, ao longo do ano letivo 2015/16, pude concluir que, com os alunos mais novos, a perceção do trabalho dos professores não é muito diferente, variando as respetivas reações.

A parceria pedagógica foi instituída na escola no início do ano letivo e houve turmas onde as experiências não foram as melhores. No entanto e como tive oportunidade de referir em sede própria, foi um trabalho muito profícuo e vantajoso, para as docentes em questão e para os alunos.

Na escola, havia outra prática instituída: as equipas educativas. Dentro dos grupos disciplinares, a organização poderia variar ligeiramente, mas no grupo de

Português havia espaço para equipas de ano, algo que os professores de PLNM, na HBG, faziam de modo mais informal. Devido à incompatibilidade horária com a minha colega de 11.º ano, dos cursos das áreas científica e humanística, o trabalho colaborativo foi feito sempre que houve necessidade, sobretudo no que diz respeito ao serviço de exames dos cursos profissionais.

Pelo contrário, o trabalho com a equipa de professores de 7.º ano decorreu semanalmente ao longo de todo o ano letivo e os benefícios deixados por estes encontros de trabalho foram inúmeros. Estar numa escola pela primeira vez, gera sempre algum receio e a insegurança, para desenvolver determinadas experiências, foi decaindo à medida que a confiança se instalou no grupo. Coletivamente, discutiam-se medidas a implementar, trocavam-se e discutiam-se recursos. O contacto e a partilha frequente com os membros desta equipa fizeram com que os resultados das experiências pedagógicas e didáticas servissem sempre para potenciar melhorias, além das trocas intelectuais de valor inquestionável. A natureza coesa deste grupo, à qual também pertencia o delegado de grupo, foi um ponto que contribuiu decisivamente na interpretação, na compreensão e, mais tarde, na identificação com a escola e com a cultura inerente.

Outro projeto da escola correspondia à Equipa Multidisciplinar, coordenado por duas professoras, com a supervisão estreita da direção. Sucintamente, este projeto consistia em servir de observatório permanente da (in)disciplina na escola. Na pequena sala onde exercia a minha prestação, os professores recebiam os alunos que eram expulsos das salas de aula.

Quando os alunos lá chegavam, iam acompanhados por um funcionário e por uma nota do professor que os encaminhava para lá, considerada obrigatória, embora alguns alunos fugissem dos funcionários em certas ocasiões. Seguidamente, o professor presente fornecia-lhes um documento em que era necessário relatar o sucedido, avaliar o grau de empatia com o docente da turma, refletir sobre o sucedido e prever consequências. Findo o preenchimento pelo aluno, cabia aos docentes presentes a avaliação da postura do aluno e o arquivamento do formulário. Como seria de esperar, a versão dos alunos raramente coincidia com a dos docentes, o que é normal nestas faixas etárias. Enquanto o professor fazia isto, o aluno cumpria a tarefa designada pelo docente que o encaminhara para lá. Alguns alunos haveriam de voltar lá inúmeras vezes, outros ficaram-se pela experiência pontual.

Outro detalhe, bastante similar ao que acontece noutras escolas, nas turmas do turno da manhã, mais pacífico por natureza, a gravidade das ocorrências era totalmente diferente do que acontecia no turno da tarde. Como tinha 2 tempos de

manhã e 2 tempos à tarde, à sexta-feira, pude verificar que, à tarde, o número e o calibre de ocorrências eram tão diferentes que motivaram diversas vezes suspensão imediata dos alunos por parte da direção. Para fazer o trabalho correspondente da melhor forma, sinto que aprendi muito, sobretudo com uma colega com quem estava nos tempos da manhã, dando-lhe conhecimento da estima pessoal e profissional que mereceu.

Porém, a função de tutora, exercida pela primeira vez, foi a que mais significado haveria de trazer, dentro do trabalho designado no início do ano. A tutoria inseria-se num projeto designado *Altamente.come*, com 8 anos na época, o qual era dinamizado por um grupo de professores e por um elemento da direção da escola. Sucintamente, o projeto de tutoria consistia em acompanhar de perto a situação de alunos sinalizados. Nuns casos, os tutorandos podiam receber acompanhamento devido à fragilidade dos vínculos familiares, devido à alimentação, aos comportamentos de risco, ao absentismo escolar, ao rendimento escolar, entre outros.

A minha tutoranda, designada assim para proteger a sua identidade, sendo minha aluna na turma 7.º 6, revelou-se muito hermética, no início, pelo que as primeiras sessões foram mais de tentativa de diálogo, de apresentação, até que ela se sentisse confiante em expor aquilo que mais a preocupava. À medida que o tempo passava, a relação foi-se cimentando com robustez entre a tutora e a tutoranda.

Curiosamente, uma via para o verdadeiro diálogo ter começado a surgir ficou a cargo da aluna e relacionava-se com a dimensão religiosa. A tutoranda faz parte do grupo de escuteiros e de acólitos da paróquia onde eu costumo comparecer, para cerimónias religiosas. Quando nos víamos, fora do espaço escolar, a aluna costumava vir ao seu encontro e conversávamos, pelo que foi possível acompanhá-la também nalguns momentos fora do espaço escolar.

Por vezes, os conflitos internos são os mais árduos e a tutoranda vivia muito nesse contexto, além do desequilíbrio do espaço familiar, por causa da relação litigiosa entre os seus progenitores. O desgaste dos adultos, na sequência de processos judiciais, acaba por se transferir para os filhos e a comunicação vai-se degradando. A tutoria também teve aqui um papel, dado que a escola costuma ser o espaço onde se manifesta mais a carência do equilíbrio familiar. Paulatinamente, as suas ocorrências de indisciplina, nunca tão graves como as dos seus colegas, dissiparam-se e a aluna chegou a ser elogiada, em conselho de turma, pela sua evolução pessoal e escolar.

Ao longo ano, foi preciso fortalecer as competências da aluna, pessoais e escolares, para que tudo fosse ultrapassado: episódios relacionados com o ambiente

doméstico, de lazer e da escola. Caso isto não tivesse acontecido, os episódios como vítima de *bullying*, no seio da própria turma e sobretudo os do início do terceiro período, poderiam ter tido consequências drásticas pela tutoranda, a qual não queria regressar à escola até final do ano, entre outras ameaças. No dia seguinte ao clímax dos acontecimentos entre ela e os seus colegas, foi uma vitória a mãe ter comparecido na escola, à hora das sessões de tutoria. Enquanto a aluna ficou com a tutora, a mãe foi tratar de se esclarecer junto da direção, por minha sugestão, visto que o diretor de turma estava ausente da escola, os episódios decorriam em todo o recinto escolar e os elementos diretivos estavam informados. Esse tempo serviu para encorajar a aluna a tomar as melhores decisões para si, levando-a a ter empatia e a fazer exercícios de ponderação, projetando-se no futuro. Na reunião tida entre a direção, os alunos da turma, a mãe e eu, na qualidade de tutora, a aluna reagiu com mais maturidade na presença de quem a fragilizava. Entretanto, as ocorrências de *bullying* perpetradas pelos seus colegas cessaram e a transição da aluna esteve sempre assegurada.

O exercício desta função também ajudou a adquirir novas competências relacionais e a consolidar outras, no espaço escolar, para ambas as partes. Uma das tendências dum adulto é fazer juízos de valor, sobre os comportamentos e as decisões dos adolescentes. Por esta razão, tive que lutar bastante contra aquela tendência e refletir muito, no final de cada sessão, sobre a evolução da comunicação estabelecida. Com uma abrangência multidisciplinar, a formação que viria a frequentar, para exercer melhor as funções inerentes à tutoria, foi ministrada na própria escola e revelou-se uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional e para o reenquadramento da minha identidade docente. Muitas das teorias e das práticas apreendidas acabaram por ser transpostas igualmente para o espaço da sala de aula.

Findo o ano letivo, a relação entre ambas manteve-se. A mãe chegou a ir ao meu encontro e agradeceu muito a ajuda prestada, com um grau de comoção memorável e contagiante. A filha também o faz com mais frequência, através das redes sociais ou presencialmente. Por esta razão, o apoio continua a realizar-se, embora sem o vínculo oficial escolar. No ano letivo seguinte, fui convidada com muita antecedência, para fazer parte das cerimónias relacionadas com a sua promessa de escuteira.

Os professores foram-se habituando a dar um carácter pontual a momentos destes, entre si e os pais. A carga emotiva, quando um progenitor agradece a um professor, é bastante elevada e o que fica corresponde a um reconhecimento e um respeito cada vez maiores pelo outro. Todo o trabalho relacionado com a tutoria assentou no princípio da humildade, no querer ser melhor para os outros, para

conseguir chegar ao público-alvo, ouvindo-o, sobretudo, e ajudando-o onde mais precisa. Uma lição aprendida pela ação e pela reflexão contínuas.

Ao longo do ano letivo, foram muitos os momentos de reflexão potenciados pelo trabalho e pelo conhecimento da cultura docente da escola. Havia indícios paradoxais que potenciavam essas reflexões feitas por mim. A escola tinha sérias necessidades de reformulações estruturais no seio do edifício, razão para que chovesse nalgumas salas, por exemplo. Mas, por ser uma escola inferiorizada por força dos seus resultados e do perfil dos alunos, parecia não haver dinheiro para corrigir algo tão premente, à semelhança do que refere Hargreaves (2004). Também pelas condições das salas de aula, acústicas e de luminosidade, fui forçada a usar muito menos vezes recursos audiovisuais. Como consequência, passei a enviar, com frequência, conteúdos por correio eletrónico, com a vantagem de os alunos os consultarem quando mais lhes conviesse e os gravarem.

Outro motivo pelo qual a escola é relegada para segundo plano, em termos tutelares e de prestígio social, corresponde à oferta formativa. De acordo com o perfil dominante dos alunos, a oferta curricular educativa incide nos percursos formativos alternativos, CEF (Curso de Educação e Formação), PCA, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente. A par disto era notável a plasticidade de boa parte do corpo docente na assunção das tarefas designadas, pois havia um grupo de docentes mais antigos onde se verificava o oposto, uma rigidez ao exercício de funções diversificadas. E era sobretudo este ponto que evidenciava a balcanização dos professores, além da que existia entre ensino diurno e recorrente, visto que as atividades de índole sociocultural eram sempre em separado.

Na verdade, com tanta heterogeneidade sociocultural, no seio dos alunos, o corpo docente exprimia-se livremente e as iniciativas desenvolvidas na escola eram inúmeras, apesar do cansaço demonstrado tantas vezes. Aliás, sinto que nunca trabalhara numa escola tão dinâmica nesse aspeto, mas um dia percebi que a liderança da escola se concentra mais no crescimento e no desenvolvimento das pessoas de toda a comunidade educativa, como via potenciadora de melhoria organizacional.

Outra vocação da liderança desta escola consistia em não dizer como fazer. O trabalho era simplesmente solicitado e os professores surpreendiam pelo empenho dedicado em cada tarefa. Por esta razão, propus, um dia, a realização duma Tertúlia Literária, inserida na Semana das Línguas, e tive total liberdade para avançar. O delegado de grupo e a coordenadora de departamento apenas foram auxiliando

naquilo que se relacionava com a dinâmica da escola, no que diz respeito a requisições, por exemplo.

Nesta atividade, ao contrário das expectativas iniciais da direção, o resultado não poderia ter sido melhor. A adesão que mereceu junto dos meus colegas dos ensinos diurno e recorrente, *v.g.*, haveria de motivar convites para participar nas atividades organizadas à noite, o que fez diminuir as fronteiras entre a dinâmica das atividades organizadas na escola, sobretudo no seio do grupo de Português. O escritor convidado também pertencia ao corpo docente, embora fosse do 2.º ciclo, e as conquistas alcançadas vão ficar sempre gravadas, consolidando cumplicidades e um sentimento de gratidão recíproco.

Toda a riqueza inerente ao trabalho desenvolvido nesta escola permitiu o reenquadramento de certas definições: indisciplina, trabalho colaborativo, liderança. Ao contrário do que parecera no início do ano, o trabalho potenciou ainda mais crescimento pessoal e profissional.

Mal terminaram as aulas, fui convidada para trabalhar na Escola Virtual, Porto Editora. As funções a desempenhar consistiram em desenvolver novos conteúdos relacionados com as alterações programáticas do programa de Português, 11.º. Após a distribuição de serviço, o trabalho desenvolvido foi muito estimulante, pois permitiu conhecer e trabalhar com outras ferramentas digitais, além do aprofundamento conteudístico.

No final do ano letivo, soube da vontade do delegado e da coordenadora de departamento, na minha manutenção no ano letivo seguinte. Porém, mais uma vez a indicação tutelar não permitiu.

### **1.3.7 Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas**

Por alterações no regulamento de concursos e por deixar de poder pedir destacamento, foi necessário regressar à zona onde estou afeta, a qual se situa fora do Funchal, em mais um ano em que a mobilidade docente na RAM foi muito elevada, 2016/17. As colocações também haveriam de ficar marcadas por muitas ultrapassagens consideradas injustas pela generalidade dos docentes. Num concurso atípico, os professores colocados há menos tempo nos quadros de vinculação puderam usufruir de condições exclusivas propostas pela tutela educativa, tendo ficado em zonas e em escolas mais favoráveis.

A escola situa-se em Câmara de Lobos, mais concretamente na zona do Carmo e, por acaso, correspondeu à primeira opção de concurso. Deste modo, pude



reencontrar vários colegas que conhecera nas escolas anteriores. Sendo esta escola mais pequena, o conhecimento da generalidade do corpo docente foi mais rápido.

À semelhança do que acontecia no ano letivo anterior, também aqui a proveniência dominante dos alunos se situa ao nível de bairros sociais, com muitas famílias desestruturadas. Este facto está em sintonia com as estatísticas oficiais, quando apresentam o concelho de Câmara de Lobos como sendo um dos mais pobres do país. Também é um dado caracterizador desta escola a proveniência rural doutra parte dos alunos.

O horário atribuído, no início do presente ano letivo, incluía apenas a disciplina de Português, com 1 turma do ensino regular, 8.º 4, e 2 de PCA, 8.º 7 e 9.º 5. Além da docência de Português, também tinha vários tempos de acompanhamento pedagógico nas turmas de PCA. Mais tarde, por causa da baixa prolongada duma colega, foi necessário assumir mais uma turma, a partir de novembro: 7.º 7, Oficina de Leitura. Como consequência, alguns tempos de acompanhamento pedagógico foram retirados.

O trabalho efetuado com o 8.º 4 permitiu concluir que a turma é extremamente heterogénea, em termos cognitivos e comportamentais, havendo alunos que se conhecem desde o ensino pré-escolar. Também nesta turma há vários alunos NEE, para os quais são necessárias adaptações múltiplas. Há, ainda, alguns alunos cujos interesses pessoais são completamente divergentes dos escolares, pelo que o consumo de substâncias e o comportamento consequente em sala de aula já foram debatidos em sede própria.

Nas turmas de PCA foi possível compreender, até agora, a capacidade de liderança que turmas deste género exigem a cada docente e a cada diretor de turma. Como são PCA de comportamento e não tanto de dificuldades cognitivas, as aulas onde consigo tirar melhor partido têm sido as do 9.º 5. Às vezes, é esta a melhor das minhas turmas para trabalhar, como vim a descobrir paulatinamente. A relação com os alunos desta turma tem-se pautado por um clima de trabalho favorável ao desenvolvimento integral do aluno, embora haja momentos em que a situação se inverte, como é próprio nestas turmas. Estas foram descobertas pessoais e profissionais conseguidas até ao momento.

Ter a possibilidade de fazer acompanhamento pedagógico nas turmas PCA permite ganhar ainda mais respeito pelo trabalho que cada docente consegue empreender, havendo bastante coesão nos conselhos de turma. O perfil dos alunos PCA, independentemente da disciplina, pauta-se por grande instabilidade emocional, comportamental, além da heterogeneidade cognitiva e intelectual dentro da sala. A par

disto, é frequente, por uma parte significativa dos alunos, o consumo de substâncias psicotrópicas, umas legais, outras ilegais. Tudo isto faz com que cada aula seja encarada como uma lotaria e cada pequena conquista tenha o sabor dum grande milagre ou duma grande vitória.

Em termos de projetos, dinamizei o intercâmbio epistolar entre alunos desta escola e alunos de PLE, na Suíça. Esta atividade foi desenvolvida em parceria com uma antiga colega minha da FLUP que leciona PLE, através do Instituto Camões. Devido ao escalão etário dos alunos estrangeiros e ao seu nível de proficiência, foi necessário distribuir de forma ponderada as turmas. Os meus alunos do 8.º 4 aderiram bem à iniciativa e estão a participar. Também 3 colegas meus aderiram, selecionando as turmas que melhor correspondiam às características indicadas anteriormente. Outro projeto em que já participei foi no Baú de Leitura, tendo pertencido ao júri do Triatlo de Leitura, um concurso de âmbito regional, na fase de escola.

Até ao momento, o que foi possível verificar é que a escola tem a tendência e a semelhança burocráticas que se viram no Estreito de Câmara de Lobos. Contudo, a liderança é mais flexível e o mal-estar, entre a classe docente, faz-se sentir de forma mais expressiva sazonalmente, por exemplo, em épocas de avaliação.

#### **1.4 Reflexão global do exercício docente**

“Como são estranhos os nossos sentimentos quando o passado deixa de nos pertencer . . . quando mudou e a nossa história é reescrita.” (Zimler, 2016, p. 227)

Desde 2012/13, sinto que me insiro no ciclo profissional da diversificação, segundo Huberman (2013), dado que tento traduzir a consolidação pedagógica, vincando a minha prestação em cada turma, embora a eficácia seja variável. Nesta fase, considero que as minhas experiências profissionais anteriores são reforçadas com materiais didáticos diversos, tendo em conta as escolas e os alunos. A gestão das sequências programáticas, a operacionalização dos diferentes modos de avaliação e a forma de lidar com os alunos resultam igualmente da capitalização de experiência conseguida.

Contando com o ano de estágio, estou no 19.º ano de serviço e, em termos escolares, tento ser ativista, encarando as oportunidades como desafios. Procuro, pois, avaliar primeiro os pontos fortes e os pontos fracos de cada mudança, empenhando-me bastante em implementar aquilo que mais favorecer os alunos, a

escola e a comunidade envolvente. Em termos de responsabilidade, tenho sido reconhecida pelos meus pares, em várias escolas, o que garante muitas vezes o aumento natural de autoridade, embora tenha exercido funções em Conselho Pedagógico, mas não administrativas. Sobretudo estes aspetos ajudam-me a manter o entusiasmo pela profissão, em vez de me deixar cristalizar, processo que, no meu entender, é impeditivo de futuras adaptações a locais, a metodologias e a pessoas.

Frequentei, por isso, o Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, para alargar conhecimentos na área, de modo a aumentar as minhas competências profissionais. Áreas que sempre me despertaram interesse relacionavam-se com literatura e/ou linguística, biblioteconomia, estudos africanos. Mais tarde, haveria de mudar de intenção. De facto, o desejo de escolher uma formação mais consistente, no domínio da Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, surgiu após um módulo de formação subordinado ao tema da Supervisão Pedagógica. O mesmo módulo integrava-se no âmbito da Formação de Formadores, promovida pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, no ano letivo de 2009/10.

Em suma, o meu percurso profissional pode caracterizar-se por ciclos de docência no ensino particular e no ensino público, em escolas de Cabo Verde e de Portugal. Ao contrário de inúmeros colegas meus, o meu tempo de serviço foi consecutivo, sem ter tido a necessidade de mudar constantemente de escola, incluindo a meio dos anos letivos. Por isso, durante vários anos, tive um percurso profissional atípico, em relação aos demais colegas professores da mesma faixa etária.

Uma parte dos meus anos de lecionação esteve condicionada pelos exames nacionais e ao todo foram 14 anos letivos consecutivos a preparar alunos para essas etapas dos seus percursos, além daqueles em que houve provas globais. Nuns casos, como responsável pela elaboração e pela correção, noutros pela correção, fazendo parte das bolsas de corretores. Ter exercido estas funções, em sítios e em ciclos diferentes e nalguns casos individualmente, proporcionou aprendizagens de valor incalculável. Por esta razão, o serviço feito nas equipas de exames internos onde pertenci foi sempre pautado pelo rigor e pela adequação, um trabalho merecedor de elogios. Estes provinham mais depressa da parte dos pares ou das lideranças intermédias, o que não me surpreende, visto que os docentes são os que melhor compreendem o trabalho que se consegue ou não empreender em determinadas circunstâncias.

O serviço de exames, desenvolvido em escolas nacionais e estrangeiras, do ensino público e privado, fez-me perceber que há políticas mais favoráveis do que

outras ao desenvolvimento do trabalho necessário ao empreendimento do sucesso educativo. No que diz respeito ao cumprimento das metas traçadas pela tutela educativa, pela escola, pelos pais e pelos professores, há políticas e lideranças que potenciam o sucesso educativo, enquanto outras o condenam ao fracasso, tal como referem Hargreaves e Fink (2007). Forçar demasiado algumas características processuais por via externa ou introduzir elementos que desestabilizem a serenidade tácita que o processo precisa de ter podem deitar tudo a perder. Paradoxalmente, trabalhar para o êxito dos alunos nos exames requer um certo desportivismo, isto é, manter o foco no produto sem perder de vista o processo até chegar ao final. A tática, a tenacidade, a confiança e a vontade de superação são características essenciais ao professor e ao aluno.

Outros ciclos que destaco são o antes e o depois da sindicalização. Na verdade, reconheço que ser-se sindicalizado é uma missão importante, embora tenha desconfiado durante vários anos desse exercício, em boa parte, por causa da imagem dada pelos *media*. Como o sentido desta missão foi crescendo, fui designada dirigente sindical.

Graças às aulas da UC de PPD (Pré-Projeto de Dissertação), descobri a razão pela qual gostei mais dumas escolas do que outras e, sobretudo, por que gostei mais de trabalhar em escolas de menor dimensão. Com efeito, refleti e consegui considerar objetivamente que houve ambientes de trabalho onde me senti melhor do que noutros.

A presença da liderança escolar nos intervalos é algo que a maioria dos professores entende como necessária, por permitir agilizar procedimentos, resoluções, entre outros. Parecendo que não, torna-se um elemento diferenciador, potenciando uma higienização do ambiente. Houve escolas, onde trabalhei, cujos diretores conviviam com todo o corpo docente, o que motivava um ambiente mais pautado pela empatia e pela solidariedade, sem serem necessários grandes trâmites para acompanhar a vida organizacional.

Pelo contrário, vi que a liderança da escola do Estreito de Câmara de Lobos se recusava conviver com os professores e cada aparição chegava a assumir contornos dum evento. Este dado era revelador duma desconsideração profunda perante os seus liderados, aqueles que mais dão o peito às balas, elevando a deferência com que gostava de ser tratada e aumentando o desnivelamento, supostamente numa organização democrática. Ter trabalhado em contextos tão diferentes entre si confere um poder de comparação enorme. De facto, nunca no meio diplomático assisti a tanto.

Estes dados transferem-se tacitamente para a cultura organizacional. Por isto, comparo a cultura escolar ao carácter dum indivíduo e há aqueles ambientes cuja frequência de contacto nos enobrece e nos liberta, fazendo-nos alargar horizontes e estimulando-nos continuamente. Pelo contrário, há outros ambientes que nos desestabilizam, nos desedificam e nos aniquilam, devido à toxicidade inerente. Se o ambiente de trabalho está inquinado e perdeu a salubridade, a perda de fulgor esvai-se individualmente, dando lugar ao mal-estar, ao stress e a outros sintomas fisiológicos e/ou psíquicos.

Além disso, pude verificar que aquilo que distingue esses ambientes é a capacidade de consideração pela história individual de cada profissional, em vez da aglutinação que é feita em favor dos projetos escolares e da qual resultam a indiferenciação e o desinteresse dos professores, conforme salientam Kelchtermans (2009) e Goodson (2007), entre outros.

Reconhecer experiências boas e más é, na verdade, um exercício, do ponto de vista epistemológico, pelo que daí deriva o enriquecimento da profissionalidade e do profissionalismo docentes. Conforme salienta Kelchtermans (2009), o contexto educacional tem as dimensões espacial e temporal e

as pessoas têm uma biografia, vivem as suas vidas entre o nascimento e a morte. Como tal, as suas histórias de vida – ou, mais especificamente, as suas histórias de carreira – constituem o contexto temporal em interacção com aquilo que elas negociam e constroem a sua autocompreensão. Os professores dão sentido ao presente, baseando-se em experiências do passado e nas expectativas em relação ao futuro. Juntos, o passado, o presente e o futuro constituem a inevitável “situacionalidade no tempo” que caracteriza a profissão dos professores . . . não é apenas a biografia individual, mas também, a “biografia” da escola. (p. 78)

Neste sentido, em termos pessoais, os momentos que mais destaco englobam um misto de alegria e de dor. Alegria, quando conquistei o primeiro contrato de trabalho, num momento em que começava a perspetivar outros exercícios profissionais, quando cheguei a Cabo Verde, quando, regressada a Portugal, pude reencontrar colegas de Cabo Verde ou quando entrei para os QZP, na RAM. Aqui, conhecer novos colegas, consolidar antigas e/ou fazer novas amizades, ter formações mais sólidas ou participar em atividades culturais com mais frequência também são ingredientes que me garantem enorme satisfação.

Por outro lado, sair de Cabo Verde, terra *morabi*, continuar longe da família, perder pessoas próximas ou sentir-me desmoralizada onde exerci funções são etapas que não esqueço por constituírem momentos de aprendizagem, capacitação e fortalecimento de ordem pessoal e profissional. É por isso que também me recordo do

momento em que caí gravemente e tive que ficar imobilizada no hospital, seguindo-se um período de reabilitação física que muito me ensinou.

Ainda no âmbito pessoal, outro aspeto que destaco prende-se com as formações que fiz no âmbito do atletismo, como juíza e, depois, como monitora de atletismo, através da Associação de Atletismo de Aveiro, em 1998 e em 1999, respetivamente. Ambas facultaram o acesso e a aquisição de competências imprescindíveis ao meio escolar, nomeadamente em termos de liderança, de gestão de grupos e de sensibilidade para as inteligências múltiplas. Por isso, ainda hoje exerço a atividade de juíza na Associação de Atletismo da Região Autónoma da Madeira.

Uma dimensão que também realço está intimamente relacionada com a escrita criativa e com a revisão linguística. Neste ponto, já participei como revisora em diversos trabalhos editados e, na criação literária, tenho sido incentivada a participar em edições coletivas ou em eventos literários. Em estreita colaboração com autores conterrâneos ou com Ernesto Matos, que conheço desde Cabo Verde e se tem dedicado a documentar a calçada portuguesa no mundo, participei em diversos trabalhos como revisora. No entanto destaco uma recente edição onde participei com um poema meu, traduzido em inglês e em mandarim, intitulado «Geografia da calçada portuguesa» (Matos, 2016, pp. 290-291).

A formação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores foi, pois, uma oportunidade que não deixei fugir, devido às necessidades sentidas no desempenho anterior dalgumas funções, *v.g.*, coordenação do 2.º ciclo do Ensino Secundário, em Cabo Verde; participação no Conselho Pedagógico; direção de turma ou coordenação pedagógica ou OET; dinamização de atividades de PRL na escola; preparação e correção de exames.

Em 2011/12, devido a constrangimentos encontrados na articulação entre as atividades e os diversos coordenadores dos cursos profissionais, lecionados por mim, senti que a estrutura organizativa do CEPAM não respondia cabalmente às necessidades dos professores. Neste contexto, à medida que a formação pós-graduada ia decorrendo, foi crescendo e amadurecendo o desejo de tentar resolver um problema correspondente à falta de articulação na planificação e no desenvolvimento das atividades letivas. Todavia, na base estão as diferenças identitárias e das oportunidades de desenvolvimento profissional potenciados pela supervisão pedagógica que foram percecionadas mais lucidamente, desde esse ano letivo.

Outro aspeto que contribuiu fortemente para este trabalho resultou da observação e da compreensão da variação da perceção da identidade docente e do desenvolvimento profissional, nas outras instituições. Daí que o tema do trabalho de projeto se insira no âmbito da supervisão pedagógica, da identidade docente e do desenvolvimento profissional. Quivy e Campenhoudt (2008) salientam que a seleção duma problemática depende do contexto do investigador e “é da responsabilidade do investigador elucidar o melhor possível tudo o que se relaciona com as possibilidades que se lhe oferecem” (p. 96).

O entendimento da investigação como um recurso fundamental, para o desenvolvimento e para a consolidação de competências, representa frequentemente uma mais-valia individual e organizacional, no seio escolar. Conforme salienta Coutinho (2011), “é através da investigação que se reflecte e se problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.” (p. 7). Ciente da importância da investigação, espero, assim, que aquilo que foi encarado como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional tenha resultados profícuos ulteriormente.

## **2. Situação problema**

### **2.1 Identificação e definição do problema<sup>2</sup>**

O problema identificado pela docente corresponde ao fraco nível de identidade e desenvolvimento profissional docente. Na verdade, as mudanças constantes que se exigem aos professores e ao contexto de trabalho têm permitido que a atenção se fixe em aspetos tutelares ou administrativos e, quando muito, programáticos. Com isto, os professores tendem a desenrascar-se, muitas vezes «de per si», perdendo-se a capacidade gregária de construção da identidade profissional e o dinamismo para que o desenvolvimento profissional seja efetivo.

O eixo estruturante do presente trabalho surgiu paulatinamente e Reis (2011) reconhece a existência de fatores internos e externos capazes de interferir na escolha do tema do trabalho científico. Por seu turno, para Quivy e Campenhoudt (2008), o enquadramento temporal, espacial e situacional, material e/ou imaterial, do investigador exerce influência na seleção da problemática.

---

<sup>2</sup>Passou a utilizar-se a maneira académica na forma indefinida ou na primeira pessoa do plural, conforme recomendam as normas estabelecidas para a elaboração de um trabalho de investigação.

Daí que o ponto de partida para o presente trabalho de projeto tenha surgido no primeiro ano letivo em exercício no CEPAM, 2011/12. Neste período, foi notória a falta de supervisão pedagógica, de articulação na planificação e no desenvolvimento das atividades letivas, sobretudo para a investigadora e para os demais colegas da componente sociocultural dos cursos profissionais a lecionar no mesmo local. As lacunas e as diferenças na identidade profissional foram igualmente visíveis, além do desenvolvimento profissional.

Posteriormente, a falta de supervisão far-se-ia sentir ainda mais, evidenciando um sentimento de impotência e dalguma solidão, em si e nos outros, devido à multiplicidade e ao ritmo de sucessão de constrangimentos. Ou seja: descoberta epistemológica de que a supervisão pedagógica poderia atenuar lacunas na identidade e no desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, com reflexos individuais e organizacionais.

Sabendo que uma equipa supervisiva pode contribuir para a melhoria da eficácia individual e organizacional, o presente projeto pretende, assim, contribuir para analisar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade. O senso comum ensina que uma organização sobrevive a partir do conjunto e da pertinência dos contributos individuais, em diversas etapas.

Portanto, quando há uma identificação entre os objetivos individuais e os coletivos, os resultados são exponencialmente mais favoráveis e a representação do esforço coletivo tende a ser mais valorizada. Quando esta valorização se materializa, o grau de satisfação, pessoal e profissional, tende a compensar os esforços anteriores, dado que o professor se sente acompanhado e mesmo amparado. Por isso, estes momentos podem ser cruciais na identidade e no desenvolvimento profissionais devido à coesão implicada.

## **2.2 Justificação da escolha**

Os motivos que conduziram ao problema identificado foram diversos e tornaram-se evidentes à medida que se conhecia melhor o Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM), estabelecimento de ensino onde a investigadora lecionou Português, Área de Integração e PLNM (Português Língua Não Materna), em regime de requisição nos anos 2011/12 e 2012/13, e os seus agentes. Posteriormente, verificaria que na escola seguinte acontecia o mesmo, embora de forma um pouco menos evidente.



Coutinho (2011) reconhece que o interesse e a experiência de quem conduz a investigação fazem emergir problemas de cariz científico. Com efeito, “os professores defrontam-se diariamente com questões e problemas que podem ser objecto de uma investigação” (Coutinho, 2011, p. 47). Outros autores, como Quivy e Campenhoudt (2008), Bell (2010) ou Reis (2011), reconhecem esta dinâmica que potencia e que enquadra a emergência da problemática associada à investigação.

No CEPAM e com o tempo, fizeram-se notar alguns atritos entre os coordenadores dos três cursos profissionais ministrados na instituição de ensino: Curso Profissional de Instrumentista (CPI); Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (CPIDC) e Curso Profissional de Artes do Espetáculo e Interpretação (CPAEI). Esses atritos sobressaíram ainda mais com a saída da Presidente da Direção, por motivos de aposentação, e durante o período de indefinição até ser encontrado o novo Presidente da Direção do CEPAM. Ao longo do ano letivo 2011/12, nos dois espaços onde são lecionados os cursos profissionais, na sede (curso de música ou CPI) e nas instalações em S. Martinho ou Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes (EPFF), cursos de teatro (CPAEI) e dança (CPIDC), quase não houve intercâmbio na divulgação das atividades realizadas.

Ao longo do mesmo ano letivo, uma dificuldade encontrada foi a falta de comunicação entre os três coordenadores, especialmente os dos dois últimos cursos, na medida em que o trabalho docente se realizou nas turmas mistas, com alunos de teatro e de dança, dos três níveis de ensino profissional de nível secundário dos mesmos cursos. Dentro da mesma instituição, o funcionamento de turmas mistas aconteceu pela primeira vez no decorrer do referido ano letivo e tanto o coordenador da área da dança como o da área de teatro, apesar de se conhecerem e trabalharem no CEPAM há vários anos e apesar de partilharem um gabinete, projetavam trabalho quase totalmente em separado. A identidade e o desenvolvimento profissionais divergiam, entre aqueles, com reflexos notórios nas equipas docentes e no trabalho desenvolvido, nos níveis curricular e administrativo e nas dimensões individual e organizacional.

A evidência desta falta de comunicação acontecia, muitas vezes, em plena sala de aula, com uns alunos a serem parcial ou totalmente portadores de indicações de atividades, contrastando com os alunos do outro curso presentes na sala. Outras vezes, só uma pequena parte dos alunos é que possuía informação credível. Isto é: raramente as notícias circularam previamente para os professores e/ou formadores e só depois para os alunos. Por serem turmas mistas, qualquer falha no fluxo comunicacional notava-se com rapidez e, desse modo, podia perceber-se que o

trabalho de cada orientador era individual, embora partilhassem as informações das atividades numa fase muito tardia.

Convém referir que houve outra docente a quem este aspeto causou sérios transtornos, também por ter turmas mistas, com os cursos de teatro e de dança, e por lecionar os vários níveis do curso de música, trabalhando em horário misto e em dois locais diferentes. Os restantes professores da área sociocultural não lecionavam turmas mistas, apesar de alguns terem tido alunos dos diversos níveis e cursos, o que lhes causava menos transtornos. Em qualquer um dos casos, a falta de eficácia na planificação e na comunicação era motivo de reclamação, embora em menor grau.

Com o tempo e como resultado, verificou-se que houve aproximação entre vários professores, principalmente da área sociocultural, devido à angústia causada por essas mesmas faltas de planificação e de comunicação, as quais traduziam, por sua vez, a falta de trabalho colaborativo. No final do ano, tudo isto foi ainda mais visível no momento da marcação e da orientação de exames — a título de avaliação extraordinária prevista para os cursos profissionais — com professores e alunos a serem notificados tardiamente das datas marcadas na sede, pela coordenação de música. Ao contrário do que seria desejável, alguns exames tiveram que ser elaborados num curto espaço de tempo e os alunos tiveram menos tempo para fazer um estudo adequado.

Entretanto, as aulas do Curso de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores já tinham começado e estes aspetos permitiram perceber, com mais clareza, o que estaria por trás duma resolução organizacional que pudesse levar à alteração desta forma de trabalho entre os coordenadores e ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente. Com efeito, a falta de identidade e desenvolvimento profissionais associada às lacunas na articulação do trabalho desenvolvido e de supervisão pedagógica pareceram ser as razões mais verosímeis, daí a necessidade de verificar que processos de construção da identidade profissional devem ser elencados no desenvolvimento profissional.

O decurso do ano letivo 2012/13 permitiu confirmar os dados verificados no ano anterior. Na verdade, o início do ano proporcionou uma aproximação mais efetiva dos docentes da área sociocultural, graças a uma atividade interdisciplinar de abertura do ano escolar. A ação desenvolvida pelo mesmo grupo de docência permitiu um intercâmbio de todos os alunos dos vários cursos profissionais e fora proposta ao grupo disciplinar de Humanísticas e Tecnológicas, pela liderança da instituição.

A presidência renovada do estabelecimento escolar pautou-se por dirigir os organismos com algumas novidades desde o início do seu exercício, do qual

resultaram algumas melhorias em termos de organização escolar, embora não o suficiente em termos de eficácia e de eficiência. O CEPAM era, pois, dirigido sem uma presença física regular, o que gerou algum desconforto em determinadas épocas do ano. Ou seja: um sentimento transversal de deriva.

Devido a este constrangimento e no decorrer do mesmo ano, houve o reconhecimento de que a gestão do CEPAM implica grande disponibilidade e exigência. Por sua vez, isto levou a presidência da direção a demitir-se em janeiro de 2013, tendo sido substituída com celeridade pela tutela educativa da RAM, na época a SRERH (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos).

Além do contexto verificado no CEPAM, o que encontrou na escola e no ano letivo seguintes, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, 2013/2014 e 2014/15, foi um pouco diferente: em cada grupo disciplinar, há sempre docentes desenquadrados, sendo mais evidente a forma transversal e contrastante de trabalhar entre os professores dos turnos da manhã e os da tarde. Além disto, nota-se que há docentes que denunciam a forma diferenciada de atuação e de decisão, por parte da liderança escolar: em relação aos grupos disciplinares e em relação à gestão das questões relacionadas com os alunos e com as turmas.

Resultado: nalguns grupos disciplinares, o trabalho desenvolvido pelos docentes resulta muito mais de decisões tomadas em Conselhos de Turma, tornando-se extremamente divergente entre pares. Por outras palavras: a supervisão pedagógica não tem tido a influência que deveria na identidade e no desenvolvimento profissionais do professor. Acresce, também, o facto de a escola ter sempre muitos docentes destacados, abrangidos pela mobilidade por condições específicas, que sentem frequentemente alguma dificuldade em penetrar e conhecer a dinâmica organizacional. Há, por fim, um número de docentes que não frequenta assiduamente a sala de professores, preferindo deambular isoladamente pelo estabelecimento de ensino.

Segundo Bell (2010), o questionamento sucessivo auxilia a redefinição das questões, clarificando os objetivos da investigação e estreitando o centro de interesse científico. Perante os factos enunciados e tomada a decisão da problemática que se pretende ver compreendida, o passo seguinte consiste no empreendimento investigativo.

Como tal, o presente projeto procurará incidir no modo como um estabelecimento educativo pode rentabilizar o trabalho dos seus docentes, promovendo a sua identidade e o seu desenvolvimento profissional e organizacional. Este desenvolvimento deriva, por sua vez, de processos de mudança conceptual e

interativa, suportada por conhecimentos científicos provenientes de contextos de formação capazes de aferir, com adequação, processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional.

### **3. Questões e objetivos de investigação**

#### **3.1 Questão de partida**

Atendendo ao problema identificado e à justificação que norteou a opção para o presente trabalho, a questão de partida que constitui o eixo da investigação prende-se com a identificação do papel da supervisão pedagógica, na construção da identidade e desenvolvimento profissionais. Pode, por isso, ser formulada da seguinte forma: *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*

#### **3.2 Subquestões**

As subquestões da investigação são as seguintes:

- S<sub>1</sub>. Que perceção têm professores da escola AB da sua identidade docente?*
- S<sub>2</sub>. Que perceção têm professores da escola AB do seu desenvolvimento profissional?*
- S<sub>3</sub>. Que práticas supervisivas existem na escola AB?*
- S<sub>4</sub>. Quais os modelos de supervisão pedagógica indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente podemos considerar?*
- S<sub>5</sub>. Como melhorar a identidade profissional docente e o desenvolvimento profissional, com impacto na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão pedagógica?*

#### **3.3 Objetivo geral**

Tendo em conta o problema organizacional identificado principalmente no CEPAM, nos anos letivos 2011/12 e 2012/13, e, mais tarde, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, 2013/2014 e 2014/15, o objetivo geral do trabalho de investigação consiste em *analisar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade.*

### 3.4 Objetivos específicos

Considerando os pontos anteriores, são objetivos específicos da investigação:

*O<sub>1</sub>. Identificar percepções de professores da Escola AB sobre a sua identidade docente.*

*O<sub>2</sub>. Identificar percepções de professores da Escola AB sobre o seu desenvolvimento profissional.*

*O<sub>3</sub>. Identificar as práticas supervisivas existentes na escola AB.*

*O<sub>4</sub>. Analisar os modelos de supervisão pedagógica indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente.*

*O<sub>5</sub>. Conceber uma formação promotora da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional do professor, com impacto na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão pedagógica.*

## **Parte II - Fundamentação Teórica**

## **1. Identidade profissional**

### **1.1 Identidade profissional: um constructo**

O ser humano desenvolve-se, aprendendo ao longo da vida, por meio das interações transversais com o outro. Os contextos multidimensionais e as dimensões pessoais de cada indivíduo também acabam por ter um papel na interação recíproca e, por conseguinte, na construção progressiva e dinâmica da identidade pessoal:

quando as pessoas têm paixões e objectivos que são seus, e não de outros, e quando essas paixões são vividas em conjunto e apuradas por um sentimento de urgência, ou até de culpa, não existem limites para o que podem conseguir. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 308)

Segundo Dubar (1997), a identidade humana não é dada no nascimento, construindo-se desde a infância e reconstruindo-se ao longo da vida, havendo, pois, uma dependência dos outros: dos seus julgamentos, das orientações e das autodefinições, sendo um resultado de socializações. Ou seja: “o eu estará disseminado pelos outros e os outros por nós próprios . . . é como uma marcha contínua na capacidade de se rever na diversidade dos outros e de, simultaneamente, aceitar e construir diversidade para si próprio” (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 30).

Como tal, um indivíduo é um agente e um ator da sua própria educação, dado que a formação, vista como potencial espaço individual de autonomia, funciona como tração do desenvolvimento e do crescimento pessoal e profissional. Por ser ambicionado por todos, o desenvolvimento humano corresponde a uma finalidade, pelo que a reconfiguração do pensamento educativo implica a reflexão sobre os sistemas escolares, sobre as práticas formativas e pedagógicas e sobre a própria formação individual.

Nóvoa (2013a) caracteriza a identidade docente como uma construção permanente, “um lugar de lutas e de conflitos . . . um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Existem, desde cedo, tensões, contradições entre as crenças e as práticas, além dos conflitos interiores das identidades em mudança, em particular na passagem de aluno a futuro professor e de aluno futuro professor a professor. Deste modo, todas as parcelas relacionadas com o pensamento de cada profissional docente fazem parte do espólio identitário individual (Flores, 2014).

A função de educadores qualificados e qualificantes pressupõe, por isso, que os professores e os supervisores tenham uma formação adequada, traduzida num

conjunto de conhecimentos e de competências relacionadas com o exercício profissional. O conhecimento, no seu todo, revela-se multidimensional, na medida em que não se concebe sem a reflexão dos conteúdos associados a dimensões do domínio pragmático. Graças ao conjunto entre a reflexão e o domínio da ação, é possível gerir, atuar e, muitas vezes, resolver situações singulares e imprevisíveis.

Um profissional reflexivo e a nova epistemologia da prática foram defendidos por Schön (1983), no processo de construção do conhecimento profissional, por este estar subjacente e orientar a ação, tornando-se conhecimento na ação. Para o mesmo autor, a natureza da reflexão desenvolvida *na* e *sobre* a ação pode potenciar e desenvolver o conhecimento profissional de cada professor. A prática e a análise, por parte de cada docente, tornam-se, pois, parcelas dum eixo estruturante de construção de conhecimento, na medida em que a consciencialização das possíveis falhas e lacunas pode ser caminho para encontrar (re)nova(da)s formas de agir, num sentido de melhoria e de desenvolvimento progressivos. Ainda para o mesmo autor, o exercício reflexivo carece duma cuidadosa atenção aos contextos e, num primeiro momento, situar-se-á num espaço prévio, de modo a permitir a antevisão e a indagação de hipóteses possíveis, adequando-as a uma situação concreta.

Sá-Chaves (2000a) defende que a reflexividade, nalgumas circunstâncias, deverá acompanhar o desenrolar da própria ação e o motivo deve-se à integração na realidade: “não só o enriquece ligando-o (o profissional) ao real . . . como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui” (p. 14). Porém, este enquadramento não anula a reflexão *a posteriori*, na medida em que esta permite reequacionar o passado, antever o futuro e incidir sobre o exercício reflexivo propriamente dito. Por isso, o conhecimento profissional é um constructo que implica vários saberes, várias competências e sucessivas (re)configurações, na medida em que ensinar não se concretiza apenas com uma boa cognição.

Para Schön (1983), a reflexividade existe na medida em que possibilita a reconstrução de saberes pessoais, implica a transformação das práticas e promove a ação, com as suas intencionalidade, consciência e coerência. Neste âmbito, torna-se mais clara a ideia de desenvolvimento dos contextos e das instituições, partindo do próprio desenvolvimento e consciencialização dos intervenientes.

Estola, Uitto e Syrjälä (2014) consideram que o processo de se tornar professor é multifacetado e o seu decurso acompanha a vida: “o processo narrativo do crescimento profissional dos professores começa na infância, com os familiares e as pessoas importantes” (p. 122). Estes e outros autores referem que as memórias iniciais dos estilos dos professores e de quem acompanhou o seu crescimento e



reconheceu o potencial exercício docente, podem ser, posteriormente, peças importantes na construção da identidade docente (Estola, Uitto, & Syrjälä, 2014; Flores, 2014; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Elbaz (1983) defende que o carácter do conhecimento do professor é fundamentalmente prático e se desenvolve enquanto conhecimento imprescindível ao exercício da prática letiva, dada a importância da reflexão. Além de se desenvolver, o conhecimento do professor também se refina, durante as experiências de ensino e o exercício reflexivo.

O contexto atual, vivido num ritmo tenso e intenso, interdita frequentemente o diálogo, a partilha, o encontro, a reflexão, fazendo com que haja mais informação disponível do que conhecimento. Enquanto expressão existencial humana, o conhecimento requer reflexão pessoal, tempo e espaço. Quando o indivíduo se reencontra a si mesmo nesse movimento reflexivo, consegue abrir-se ao outro e ao universo. O ritmo cronológico precisa de ser neutralizado, para que o indivíduo se possa voltar para si mesmo, “fortalecendo os fios que, em cada ciclo . . . dão sentido à existência” (Bragança, 2011, p. 159).

Deste modo, articulam-se os saberes experienciais, provenientes da ação, e os saberes teóricos, os quais, enquanto referentes externos, facultam a sua leitura e compreensão. Contudo, para Elbaz (1983), o conhecimento profissional é constituído por diferentes domínios, entre os quais merecem destaque o conhecimento do conteúdo, por englobar o conhecimento específico da área curricular em que o professor se especializou. Outro domínio corresponde ao conhecimento das áreas onde se estudam os processos relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, com as teorias sociais e com o conhecimento experiencial, inerente à prática profissional.

Ambos os domínios do conhecimento profissional do professor se articulam com os valores, com as crenças, com as teorias pessoais, orientadores da sua prática (Alarcão & Tavares, 2010). No seu conjunto articulado, Elbaz (1983) encontra aquilo que se pode designar como conhecimento prático do professor.

Sá-Chaves (2000b), por sua vez, refere que o conhecimento profissional do professor também exige conhecimento sobre si próprio, pois só assim existe a “possibilidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes” (p. 47). Alarcão (1996b) sintetiza este pressuposto da seguinte forma: “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (p. 180).

Para Simões (1996), a importância da dimensão do conhecimento pedagógico de conteúdo merece destaque, na medida em que o aprender a ensinar implica características biográficas, de teor desenvolvimentista, salientando a importância da história pessoal no desenvolvimento enquanto profissional. O mesmo autor considera que o conhecimento pedagógico é prático e contextualizado, devendo pressupor a dimensão da pessoalidade e individualidade de cada interveniente.

Na sua dimensão pessoal e interior, a formação conduz o indivíduo ao encontro daquilo que medeia o conceito formativo e os processos identitários, pelo que os significados da identidade individual remetem para uma questão de tradição filosófica. A postura que insere a identidade fixa é essencialista e contrasta com a dialética que enquadra a vida como movimento e devir e, neste âmbito, como uma identidade em permanente construção: “A primeira visão de mundo assume hegemonia na história da filosofia, entretanto, o sentido da vida como vir-a-ser ocupou brechas e deixou suas marcas instituintes” (Bragança, 2011, p. 161).

Um bom profissional é, portanto, conhecedor do seu ambiente profissional e dos contextos ecológicos em que se movimenta, além do conhecimento que tem de si próprio, enquanto pessoa e profissional, para que, gradualmente, aprenda a (re)construir a sua própria visão relacionada com o ser profissional e com o ser pessoa (Lopes, 2002). Apesar de tudo, continua a não haver modelos *a priori* do bom professor.

Para além das dimensões referidas, o conhecimento pessoal a (re)construir pelo professor, na ótica de Sá-Chaves (2000b), é “um tipo de conhecimento em acção, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento”, mobilizando reflexivamente outras dimensões (p. 45). Alarcão (1996b) refere-se a este processo de construção do conhecimento como sendo dinâmico e continuado, com um carácter heurístico: conhecendo a profissão e conhecendo-se a si mesmo como professor. Ou seja: um processo que “pode desenvolver-se . . . que tem de ser cultivado” e que “requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (p. 181). Por outras palavras, “a identidade é mais um processo reflexivo do que um estado imutável e requer tempo e espaço para essa reflexão” (Woods & Troman, 2002, p. 83).

Relacionando o pensamento de Sá-Chaves (2000b) com o de Shulman (1986), Alarcão (2010) refere, ulteriormente, que o conhecimento profissional do professor integra o conhecimento científico/pedagógico; o conhecimento do conteúdo disciplinar; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno e das suas características; o conhecimento dos contextos; o

conhecimento dos fins educativos; o conhecimento da sua filiação profissional e o conhecimento de si mesmo. Nesta medida, sendo o humano objeto do exercício profissional docente, cada docente tem uma dose de responsabilidade relativamente à sua ação, pelo que o conhecimento de si mesmo é impulsionador do seu desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, do seu desenvolvimento profissional.

Sachs (2001, citado em Flores, 2014) enquadra a identidade como o cerne da profissão docente e permite um quadro referencial. Neste quadro, os professores podem construir as suas ideias pessoais sobre o modo de ser professor, de agir e de compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade. A identidade tem um carácter dinâmico e não é imposta, havendo uma negociação através da experiência e do sentido atribuído a essa mesma experiência.

O autoconhecimento assume, pois, uma (re)construção a partir da articulação, do cruzamento e da interação das várias dimensões que compõem o conhecimento profissional do professor. Daí a respetiva natureza implícita, por se reelaborar continuamente na sequência da reflexão sobre as experiências e práticas que cada docente vai vivenciando. Como tal, o conhecimento profissional relaciona-se com a resolução de casos concretos, num domínio de prática circunscrito e especializado, e contempla o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do currículo; o conhecimento do discente e respetivos processos de aprendizagem; o conhecimento organizacional; o conhecimento da atividade instrucional.

Graças ao conjunto dos pressupostos anteriores, o conhecimento profissional do professor deve ser entendido como uma realidade dinâmica. Pelo contrário e caso fosse considerado um fim em si mesmo, assumiria o carácter estático, pouco ou nada pretendido e/ou benéfico nas organizações escolares.

O facto de se assumir o seu carácter dinâmico e inacabado permite que o conhecimento profissional se desenvolva de forma ímpar, continuada, aberta e capaz de se (re)construir com base na reflexão sobre a experiência e sobre a ação. Ou seja: na vivência pessoal de cada docente, nos seus lados cultural, pragmático, ou empírico, e curricular, visto que “a pessoa do professor, enquanto entidade possuidora de crenças, de preconceitos, representações e estereótipos, forjados ao longo da sua biografia pessoal, é incontornável” (Lopes, 2002, p. 37).

A biografia assume, assim, particular importância no estudo da identidade profissional, na perspetiva de Flores (2014). A par da biografia, a mesma autora acrescenta “o contexto social, cultural e profissional mais amplo, incluindo o contexto da formação” (p. 230).

Ao longo da vida, o contacto com diferentes grupos e instituições proporciona experiências de vida e profissionais, as quais se vão revestindo de significado proveniente dessa imersão vivencial. Devido às contradições e dualidades que caracterizam um contexto social, a identidade do sujeito não é harmoniosa, apontando para uma incessante demanda de equilíbrio entre processos plurais, num conjunto em contínua reconstrução.

A identidade contempla, pois, uma trindade constituída pelas dimensões pessoal, social e contextual. Para Bragança (2011), a memória e a identidade social relacionam-se, visto que a construção identitária implica a autoimagem, a imagem para si e a imagem para os restantes. Cada indivíduo institui gradualmente uma imagem sobre si mesmo que é mostrada a si e aos outros, enquanto representação, além dum indicador da forma como se deseja ser percebido pelos outros.

Deste modo, a identidade pessoal apresenta uma organização mais durável, considerando a autobiografia e os projetos para o futuro. A identidade pessoal está, ainda, relacionada com a forma como a pessoa se vê a si mesma e coincide com a individualidade, incluindo toda a carga subjetiva inerente. Noutra dimensão, a identidade para o outro, ou identidade social, resulta das várias etapas de socialização. Associa-se, pois, aos diversos papéis que cada qual vive ao longo do seu percurso de vida e ao modo como se é percebido pelos outros com quem se interage. Por fim, a identidade situada ou contextual relaciona-se com a organização entre a identidade pessoal e um contexto específico (Bragança, 2011).

Estola, Uitto e Syrjälä (2014) e Matiz e Lopes (2014) referem importância da narratividade na construção da identidade do professor. Enquanto alunos e ainda antes de se assumirem como professores, as dúvidas sobre a sua identidade profissional futura são prementes e a orientação futura chega a ser vista como um forte desafio moral.

A dimensão moral na escolha profissional foi destacada por Day (2001), Kelchtermans (2009), entre outros. Isto faz com que a identidade docente tenha “um horizonte moral, uma posição a partir da qual os professores tomam as suas decisões sobre o que é bom, valioso e aquilo a que se devem opor” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, p. 117).

Considerando o lado tridimensional da identidade, pessoal, social e contextual, a emancipação da imagem de si para os outros resulta das sucessivas interações sociais, formais e/ou informais, na dinâmica entre o indivíduo e os outros, implicando integração e adaptação ao sistema. Deste modo, na vida adulta sobressaem as experiências profissionais como geradoras da identidade profissional,

a qual se situa como uma das identidades sociais. Nelas, os saberes profissionais assumem relevo nas lógicas de reconhecimento e de afirmação da imagem para si e para os outros (Bragança, 2011).

As aprendizagens mais profundas da docência resultam das situações de trabalho (Formosinho & Machado, 2015) e uma identidade pessoal bem estruturada torna o indivíduo capaz de se relacionar com os outros, por meio de “formas produtivas, conviviais e previsíveis” (Woods & Troman, 2002, p. 83). Em parte, a definição das identidades e o seu significado derivam das relações com os outros. Neste sentido, uma identidade com uma estrutura sólida carece de “autonomia e de controlo”; do “sentido de harmonia e de equilíbrio”; de “holismo e unificação”; de “sincronização das esferas pessoal e social, ao nível do eu e do papel; de segurança ontológica” (Woods & Troman, 2002, p. 83).

Em suma, a construção da identidade consiste, pois, num processo dinâmico e em permanente (re)edificação. Durante as mediações entre a memória do conhecimento anterior e o desejo de concretizações futuras, assume-se o carácter provisório de transação biográfica entre uma identidade herdada e uma identidade visada, além da transação relacional entre a identidade social e a autoidentidade. A transição duma identidade a outra, numa conversão identitária, é comum, além da combinação das diversas formas identitárias, consoante os contextos. Tais transformações permitem conservar parte da identidade antiga, ao mesmo tempo que se incorporam significações novas. Neste processo dialético, entrecruzam-se a continuidade e a transformação (Bragança, 2011).

## **1.2 Formação inicial e contínua**

Desde a sua formação inicial, os professores devem sentir-se implicados, no seu processo pessoal e profissional. Bragança (2011) enquadra a formação como uma dinâmica de transformação pessoal e a presença no mundo, com os outros e com a natureza, propicia mudanças. Sequencialmente, as vivências e as experiências, moldadas por coordenadas contextuais, contribuem para que as relações entre o indivíduo e o que o rodeia se revistam de significado, fruto da dialética entre o pessoal e o coletivo. Assim, “enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2011, p. 161).

Niklasson (2014) afirma que o contexto da formação inicial tem tanta importância como as características pessoais. Por conseguinte, aquilo que os professores aprendem com o seu orientador aliado às características pessoais são

questões bastante relevantes, “sobretudo se vierem a trabalhar em escolas urbanas onde necessitam de autoconhecimento, autoaceitação, empatia e onde têm de ser capazes de ensinar no meio do caos e lidar com os seus próprios preconceitos pessoais” (Niklasson, 2014, p. 84).

Os saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa exigem mediação, numa revisitação das crenças e das imagens sobre o ensino. Daqui emerge um processo de conhecimento vital e transformador de concepções e de práticas, cujo resultado pode garantir uma imagem renovada sobre a docência para o indivíduo e para os outros, recriando a identidade profissional (Bragança, 2011).

Flores (2014) sustenta que “a formação (e transformação) da identidade profissional torna-se num elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores” (p. 229). Tal como acontece noutras dimensões, a conceptualização e as práticas de formação têm assumido significados diferentes. No caso dos docentes, pode falar-se de formação inicial e de formação contínua e ambas as perspetivas se distinguem entre si: nos planos conteudístico e metodológico e, essencialmente, nos respetivos destinatários, independentemente da fase vivencial em que ocorrem.

Deste modo, a formação inicial é profissionalizante, direcionada a indivíduos cujo principal objetivo consiste na aquisição das competências necessárias ao exercício docente, enquanto a formação contínua se enquadra numa dimensão mais transversal de formação ao longo da vida. A vertente da formação contínua destina-se a quem pretende um aprofundamento, um complemento e/ou atualização, face aos desafios emergentes da prática profissional. Neste sentido, falar de formação contínua ou continuada implica intervir no aperfeiçoamento pessoal e profissional de quem teve formação inicial profissional específica. Por isso, o aperfeiçoamento que se perspetiva situa-se nos saberes, nas técnicas, nas atitudes indispensáveis ao exercício da prática docente, como destacam Formosinho (1991), Formosinho e Machado (2011) e Flores (2014).

Em Portugal, na década de 1980 e após as consequências da massificação do ensino resultantes, sucintamente, da passagem do regime ditatorial ao regime democrático, tornou-se premente um quadro legislativo capaz de promover e de favorecer os anseios dos profissionais, no âmbito formativo. Havia, entre os docentes, diversificadas formações iniciais: “uns docentes formados por modelos que derivaram da resposta conjuntural do Estado à massificação e outros . . . preparados através de

modelos de formação profissional inicial”. Em suma: “grande diversidade de habilitações académicas e profissionais” (Formosinho, 2009, p. 49).

Com efeito, as mudanças, na época, deram-se multilateralmente, em termos qualitativos e quantitativos, surgindo o movimento de aprofundamento e valorização da formação dos professores. As reformas surgiram como consequência desse movimento e devido ao excesso de exposição que a formação de professores contempla. Este domínio sujeita-se bastante ao

efeito discursivo, que também é um efeito de moda. E a moda é . . . a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (Nóvoa, 2009a, p. 205)

O dinamismo sentido fez com que a Educação parecesse estar em crise, sem coordenadas, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), 1986, foi, portanto, uma resposta tutelar ao conjunto de exigências que o sistema educativo português encontrara. O documento normativo instaurou legalmente a separação da formação inicial da formação contínua, dando a esta uma nova dimensão.

Através do seu artigo 35.º, reconheceu-se que a formação contínua era um direito de todos os educadores, professores e demais profissionais do ensino, fazendo com que a formação estimulasse práticas reflexivas de autoaprendizagem e favorecesse a investigação e a inovação, relacionadas com a atividade educativa, abrindo possibilidades de mobilidade dos docentes (Campos, 1995). As adaptações impuseram-se e sucederam-se vertiginosamente, criando-se condições para que a formação contínua se desenvolvesse, valorizando o professor, nas dimensões pessoal e profissional.

Contudo, no contexto português, o tempo, o espaço e os modelos de formação são igualmente relevantes, na medida em que certas reformas perpetuam elementos de dinâmicas formativas anteriores, apesar do incremento que foi dado ao trabalho docente e à sua formação. Mesquita, Formosinho e Machado (2015) identificam diferentes lógicas de ação, uma de nível central e outra de nível local. Deste modo, ao nível central, o destaque recai na certificação, na liderança dos processos formativos e na sua visibilidade imediata. Noutra lógica de ação, situam-se os professores, enquanto entidades interessadas pela reflexão ancorada nas suas práticas. Os docentes privilegiam a resolução de problemas, a resposta a necessidades, a valorização das relações afetivas e relacionais, além da visibilidade pessoal e da certificação.

As concepções burocráticas existentes e a tendência fragmentadora, como forma de abordar a complexidade, continuam a barrar caminho à mudança. Conforme salienta Alarcão (1996b), “na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano” (p. 175), revalorizaram-se os processos cognitivos, sem esquecer a dimensão humana da aprendizagem. A mudança no seio escolar não se realiza apenas por decreto e uma cultura de colaboração não é compatível com sistemas escolares cujas estruturas se preocupam em centralizar mais com o currículo e a avaliação (Hargreaves, 2001). Consequentemente, a formação escolar foi cedendo território à formação em contexto, capaz de facilitar a articulação entre situações de trabalho e o exercício quotidiano que o ato pedagógico encerra. Neste caso, verifica-se um contexto formativo promotor duma cultura de participação e de colaboração, embora mais difícil de implementar (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015).

Segundo Formosinho (2009), a escola de massas, caracterizada essencialmente pela heterogeneidade humana, derivou duma crise social, transformada em crise escolar. Para o mesmo autor, a heterogeneidade, na dimensão escolar, foi transversal, verificando-se no âmbito dos discentes, dos docentes e dos contextos, conduzindo a necessidades específicas. Na época em que a massificação do ensino mais se fez sentir, uma dessas necessidades consistiu no “alargamento do campo de recrutamento” ou “deriva da co-existência . . . de docentes formados profissionalmente e de agentes de ensino (docentes sem formação profissional)” a par das “diversificadas formações iniciais” e da reconceptualização “do que é um professor” (Formosinho, 2009, pp. 48, 49).

Uma das consequências correspondeu à transferência do sentido de classe. Mesquita, Formosinho e Machado (2015) fazem notar que aquilo que representava uma trivial divisão de alunos acabou por evoluir e por adquirir o aspeto padronizado institucional, de modo a segmentar o serviço dos professores e a organização escolar. Por outras palavras, deu-se a balcanização de professores, visto que ocorreu a divisão de professores “em grupos separados e isolados” (Hargreaves, 2001, p. 217). Um dos perigos da balcanização docente corresponde à dúvida da identidade profissional e da identidade oficial, a qual pretende professores regulamentados e eficientes.

Atualmente, muitos dos dados apontados por Formosinho (2009) continuam a refletir-se. Ainda hoje há características provenientes da fase de massificação do ensino português e os professores sentem que devem continuar a (re)qualificar-se, para que se distanciem de padrões tradicionais e lutem por uma classe profissional



mais capaz, mais dotada, mais aberta à mudança e sem receio da inovação e do risco inerente.

No trabalho docente, torna-se indispensável (re)formar, (re)atualizar e (re)construir os saberes constantemente, fazendo com que a gestão de conteúdos curriculares inclua ajustes à realidade circundante, o que implica o conhecimento do contexto em que os alunos se inserem, além dos seus interesses. Como tal, em termos de formação contínua dos professores, a LBSE haveria de se tornar um marco incontornável no contexto educativo português, graças ao artigo 35.º.

Por outras palavras, aceitou-se o sujeito em formação, independentemente de ser o professor ou o aluno, como ser pensante, dando-lhe o direito de (re)construção do seu saber, valorizando a experiência como potenciadora de aprendizagens. Reconheceu-se, enfim, “a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem” (Alarcão, 1996b, p. 175).

Quando as situações de trabalho apelam à formação contínua, esta pode refletir-se de várias formas, influenciando e reconfigurando os mesmos profissionais e contextos de trabalho, num diálogo mutuamente comprometido com o desenvolvimento. Desde que a modalidade da formação contínua assumiu uma estreita relação com o trabalho e com as práticas pedagógicas e didáticas, a necessidade formativa encontrada pelos profissionais não diminuiu.

Por conseguinte, uma década após a LBSE, o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, enquadra juridicamente a formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação. De acordo com o artigo 3.º do mesmo Dec.-Lei, são elencados os objetivos fundamentais da formação contínua:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

No regime jurídico da formação contínua de professores, a dinâmica social envolve vários profissionais, estabelecimentos de ensino e a própria comunidade escolar, podendo contribuir para um desenvolvimento profissional efetivo e também

para a definição de estratégias que promovem o desenvolvimento das escolas. Assim, a opção pela formação contínua, resultante duma escolha pessoal antecédida, por sua vez, de reflexão, poderá aprofundar e/ou colmatar o conhecimento pessoal e profissional dos professores.

Como consequência, as inovações e as mudanças da prática educativa emergirão, devido à implicação pessoal do professor, condição *sine qua non* para uma análise crítica à natureza da gestão curricular desenvolvida. Comprometendo-se, cada professor altera os aspetos que, segundo diretrizes contemporâneas, lhe possam parecer menos corretos, passando a inserir-se numa dimensão reflexiva e crítica, enquanto agente educativo.

Por conhecer melhor do que ninguém os seus interesses e necessidades, o desejável seria que cada professor se considerasse autor e conduzisse o próprio projeto pessoal e profissional, incluindo a prática continuada de formação. Isto é: que cada professor que acede à formação contínua pudesse (re)construir dinamicamente os seus saberes e conceções.

Bragança (2011) refere que a formação tem associada uma dimensão ontológica, inerente à natureza humana, cujas possibilidades permitem a vivência na sua plenitude, abrindo caminhos para uma transformação interna. A perspetiva ontológica da formação projeta-se simultaneamente nas relações entre o indivíduo e o mundo, numa dialética constitutiva da formação firmada entre o pessoal e o coletivo. Consequentemente, a formação emerge de necessidades vitais, relacionadas com o saber viver, com a felicidade, com o sentido, com o conhecimento e com a demanda individual e coletiva.

Campos (1995) reconhece que “a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial” (p. 41). Reconhece igualmente que “as necessidades de formação dos professores em exercício não se resumem às meras exigências de actualização devidas à caducidade do conhecimento e às transformações sócio-culturais” (Campos, 1995, p. 41), mas também para efeitos de progressão dos professores em termos salariais.

A oferta de formação, numa perspetiva crítica e reflexiva, pode potenciar o desenvolvimento e a (re)construção progressiva da identidade profissional do professor. Em consonância, as dinâmicas de autoformação podem facilitar-se, conduzindo-se a um investimento pessoal e a um trabalho mais criativo e autónomo, acerca das práticas educativas e dos projetos próprios do universo dos professores.

A reflexão exige tempo e espaço, para se desenvolver. Na formação de professores, “a reflexão devia abordar os aspetos emocionais, morais e políticos de

forma mais profunda” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, p. 124). No território formativo, a reflexão, imprescindível para atingir uma fase contextual e crítica do pensamento, pode potenciar o conhecimento sobre a autoconfiança do professor e os pressupostos de ser-se professor. Estas duas formas de reflexão podem servir de apoio aos professores numa transformação pessoal e numa mudança das suas condições de trabalho. A formação de professores torna-se, pois, uma alavanca na promoção da mudança (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014).

Com o tempo, os docentes procuraram formações mais abrangentes e complexas. Como consequência, a oferta de formação pós-graduada cresceu, desde a década de 1990. Simultaneamente, a investigação-ação em meio escolar sofreu um incremento, fazendo com que os graus académicos e as funções exercidas fossem mais diversificadas no corpo docente. Alarcão (1996b) refere que “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador” (p. 181).

No início, os cursos de pós-graduação orientavam-se para a qualificação de profissionais a exercer funções no âmbito do ensino superior. Paulatinamente, vocacionaram-se “para o desenvolvimento profissional de um público mais vasto, muito particularmente profissionais inseridos no mercado de trabalho, com ênfase nas escolas dos ensinos básico e secundário” (Araújo e Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002, p. 35). O entendimento da importância e da necessidade da formação contínua ao longo da vida não é alheio aos professores. Na época, “as principais razões que levaram os professores mestres a decidir frequentar um curso de mestrado parecem estar relacionadas com a prática profissional” (p. 41), segundo os mesmos autores.

A formação de professores surgiu da necessidade de se refletir sobre as práticas educativas, de se constituir como momento de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança. Apesar disto, a docência continua a desenvolver-se nas dimensões de trabalho solitário e trabalho coletivo, entre a herança profissional, a teia burocrática e a ambiguidade contemporânea do saber, havendo professores que valorizam o trabalho colaborativo e procuram renovar a dimensão ao nível da docência.

A mudança coloca desafios diversos e a formação de professores apresenta diversas possibilidades formativas, pelo que os docentes se confrontam com variadas formas de atuar, necessitando de as adequar e mobilizar para o seu contexto. Contudo, a “transposição assume a faceta de um labirinto e exige reflexão sobre as várias alternativas”, “um labirinto de formas de pensar o ensino e formas de fazer

pedagogia” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, pp. 100-101). Neste âmbito, cada professor passa pela experiência de incongruências, conducentes a um caminho mais fácil capaz de lhe permitir, também, o cumprimento da sua função, secundarizando a cultura colaborativa e a sua participação no contexto escolar.

Tendo em conta o contexto em que cada indivíduo se move, cujas coordenadas são o *eu*, os *outros* e as *coisas*, Bragança (2011) refere a existência tridimensional da formação humana: auto, hetero e ecoformação. Neste sentido, a autoformação corresponde à dimensão individual de reencontro reflexivo, onde as problemáticas do presente conduzem ao questionamento do passado e a construir projetos sobre o futuro. Por sua vez, a heteroformação relaciona-se com a presença expressiva de todos os outros que percorrem a história de vida individual e que facilitam aprendizagens e/ou ensinamentos. A ecoformação, ainda na perspetiva da tríade formativa, consiste na abordagem da relação individual com o mundo, o trabalho e a cultura.

Estes dados têm implicação para a formação dos professores. Na perspetiva de Borges (2014), aprender a ser professor não depende da listagem de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho assente na reflexividade crítica acerca das práticas. Pela capacidade reflexiva, reconstrói-se continuamente a identidade pessoal e profissional, impondo-se a distinção dos saberes, num contributo “para uma nova identidade profissional do professor fortalecida pelos saberes profissionais construídos e partilhados na ação, única forma emancipatória da sua identidade” (Borges, 2014, p. 42).

Por conseguinte, a construção da identidade profissional ancora-se nas dinâmicas de contextos formativos radicados na ação e a prática profissional implica uma reavaliação constante das várias dimensões de conhecimento: de si próprio; do objeto de ensino ou sobre o qual recai a ação do professor em formação; da profissão e dos contextos onde se exerce. E são diversos os desafios que os contextos formativos podem incluir: pessoais; linguísticos; comunicativos; culturais e educativos.

### **1.3 Processos e instrumentos de construção da identidade profissional**

Antes e/ou durante a formação de professores, criam-se ou adaptam-se representações de professores: a “representação ideal do professor comporta um sentido axiológico”, por haver valores e atitudes associados, “em articulação com o ideal de *praxis* docente” (Seiça & Sanches, 2002, p. 69). Independentemente desses modelos, há necessidades e fatores de diferenciação dos professores em exercício:

naturais; resultantes do exercício da profissionalidade, dos ciclos da vida profissional e da formação contínua frequentada (Formosinho, 2009).

A imagem ideal do professor comporta traços pessoais e profissionais a desenvolver e, retomando a ideia do carácter dinâmico e inacabado da construção da identidade docente, convém acrescentar a dimensão da abertura, decorrente da necessária implicação individual. Na verdade, a idealidade é definida, ainda que parcialmente, por contraste com as situações reais que envolvem o trabalho do professor. Para que a construção do conhecimento profissional e a adesão à profissão sejam efetivas, é importante que exista um vínculo pessoal ao projeto profissional, de modo a que a autenticidade e a realização pessoal possam verificar-se, segundo a perspectiva de Lopes (2002).

Há instrumentos que viabilizam possibilidades de construção e de desenvolvimento pessoal e profissional, como os portefólios reflexivos e/ou as narrativas autobiográficas. A narratividade e o ensino estão correlacionados: “por isso, a metodologia narrativa é especialmente adequada para estudar a formação e o ensino enquanto profissão” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, p. 123).

Sem considerar a vertente ficcional, as histórias, na sua tradição secular, cedo se tornaram um meio pelo qual se captura a realidade, a inter-relação dos fenómenos que o ser humano enfrenta. Assim, tal como na estratégia formativa do portefólio, as narrativas também gozam de potencialidades próprias, como processo de investigação em educação, de reflexão pedagógica e de formação.

A educação permite a cada sujeito a ampliação da mundividência, organizando-se para atuar de modo crítico, assertivo e humano. Nesta dinâmica, o conhecimento surge como possibilidade libertadora e a educação, colocando-se como prática social, integra-se nas vertentes informal e social, mais institucionalizada. No entanto, a formação é um processo interior, ligado à “experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2011, p. 158). Consequente e potencialmente, todos os contextos vivenciados, situados no tempo e no espaço, constituem espaços e tempos formativos, de transformação humana.

Na ótica de Luwisch (2002), “as histórias que contamos sobre nós próprios, ao longo do tempo (para nós próprios e para os que nos rodeiam), têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós próprios” (p. 23). Segundo o mesmo autor, a própria identidade do professor, na sua parte conceptual, desenvolveu-se no contexto da investigação narrativa e até o estudo da identidade narrativa é transdisciplinar, baseando-se na “teoria e investigação em literatura, psicologia, sociologia e antropologia” (Luwisch, 2002, p. 23).

Graças às estratégias de aprendizagem subjacentes à narratividade, as quais pressupõem, no seu processo, a (re)organização continuada do pensamento individual, gera-se uma (re)construção de conhecimento mais relevante para o autor que é um profissional e um indivíduo: único, específico, diferente, relativamente aos demais. Isto é: interpretando a realidade, passa a atribuir-se um significado, “construído como resultado de experiências que são fisiológicas, emocionais e cognitivas” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 92).

A relação interna do indivíduo com os significados das suas experiências e com o conhecimento é autoformativa, o que implica a responsabilização do indivíduo sobre o seu processo formativo. Neste processo, procura-se um “sentimento de coerência entre diferentes dimensões do próprio sujeito” (Bragança, 2011, p. 162), pressupondo-se fraturas que podem ser dolorosas, entre sentimentos de unidade e de continuidade facilitados e fortalecidos pela recordação do passado.

A identidade docente também consiste numa narrativa de si, construída a partir de imagens do passado e dos projetos futuros. Em contexto de formação de professores, um dos contributos da narrativa autobiográfica situa-se no sentido ontológico de construção pessoal, numa dinâmica formativa onde se articula a memória, a narração e a reconstrução identitária.

Por esta razão, a ênfase dada à autoformação como processo individual contém o “risco de se fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito” (Bragança, 2011, p. 160). Na dimensão ontológica da formação, o sujeito tem a capacidade de se deixar atingir pelos movimentos educativos gerados pela vida, transformando-os em experiências significativas.

Por conseguinte, para que se revistam de significado e de valor formativo, as experiências têm uma dimensão coletiva, dada a sua proveniência enquanto investimento social. No caso dos professores, o contexto escolar é determinante, mas os encontros e desencontros entre o individual e o coletivo, situados no tempo e no espaço, também enquadram experiências significativas. Ao reorganizar-se interiormente diante da sua vida, da produção de sentidos e da transformação pessoal, “a relação com o saber torna-se mais importante que o próprio saber” (Bragança, 2011, p. 159).

Independentemente do contexto e da experimentação, várias são as aplicações das estratégias da narrativa autobiográfica e do portefólio reflexivo. Nos contextos de uso, procura-se envolver ativamente o formando no processo de construção do seu conhecimento pessoal e profissional, na medida em que um dos

objetivos consiste no despertar e na autoimplicação das aprendizagens e nos significados atribuídos.

Porém, a capacidade reflexiva do professor torna-se condição *sine qua non*, para que o processo de construção da identidade profissional seja um estímulo constante, como um elemento vivo capaz de garantir a sua sustentabilidade. Alarcão (1996b) sintetiza do seguinte modo a importância, as componentes e as finalidades da reflexão: nas suas dimensões formativa e pragmática, permite aprofundar o “nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidades e que, além disso, se traduz no nosso modo de agir” (pp. 178-179).

O recurso à narrativa autobiográfica e ao portefólio reflexivo reconfigura os paradigmas de formação, devido ao privilégio dado à construção de conhecimento em detrimento da memorização, instaurando-se uma nova estratégia de formação. Esta, por sua vez, propõe variantes, caminhos diferenciados e, muitas vezes, inovadores; adaptações e leituras ajustadas à realidade e ao contexto envolventes. Enquanto decorrem, as mesmas estratégias visam dar resposta à necessidade de se conhecer a pessoa do aluno, potenciando-se uma ajuda mais criteriosa e humanizada.

### **1.3.1 Portefólio reflexivo**

Do processo narrativo, emergem (des)continuidades e discrepâncias as quais carecem de significação, pelo que a sua utilização em contextos de formação e de investigação se reveste de enorme potencial. Gradualmente, tem-se vindo a comprovar que o conhecimento dos professores é organizado e transmitido com base em narrativas ou em casos detentores de realismo, vivacidade, significação pessoal. Isto implica que as componentes cognitivas se aliem às afetivas, numa representação simbólica capaz de espelhar a metacognição em termos proposicionais, procedimentais e de casos. Ao mesmo tempo que se reflete sobre a pessoa, sobre as suas experiências e sobre a responsabilidade espelhada na própria história, atribui-se significado à ação e à prática (García, 2013).

Visto em detalhe, o portefólio, com larga tradição no campo artístico, foi importado para o campo educacional, enquanto estratégia de reflexão e de aprendizagem, surgindo como instrumento e tendo-se tornado numa ferramenta com grande potencial epistemológico. É, pois, uma metodologia de desenvolvimento e avaliação, cuja compilação de trabalhos realizados pelos alunos, no decorrer dum contexto formativo, permite o registo da organização dos saberes além de demonstrar todo um processo de construção de pensamento. Os trabalhos selecionados pelo formando são, pois, o reflexo do seu esforço, desenvolvimento e progresso individuais,

estando o portefólio ao serviço do ensino-aprendizagem e da reflexão-ação (Nunes, 2000).

Daí que uma das finalidades do portefólio resida no auxílio dado ao seu autor, estimulando-o na autoavaliação, na medida em que o processo de construção carece de reflexão e de melhoramentos sucessivos. Todavia, o portefólio favorece a interação entre o formando e o formador e não o isolamento. Esta interação não pode ser ignorada, para que o acompanhamento seja gradual, enquanto o formando constrói o seu próprio conhecimento. Os trâmites implícitos no processo acabam por fugir aos padrões de formação e de avaliação, devido à exigência de maior disponibilidade temporal por parte de ambos, para que os resultados se enquadrem no esperado.

No caso dos professores que regressam à condição de aluno, por exemplo, em contexto de pós-graduação, a construção do portefólio reflexivo permite vivenciar e refletir acerca da experiência, que se apresenta nova para eles. O processo de construção acaba, pois, por revelar um sujeito que é autor e que se revê nos momentos mais ou menos felizes.

Nesta dinâmica de autoformação, Bragança (2011) refere que a formação se apresenta como um processo global, transversal à evolução da vida individual. Nesse processo formativo, inclui-se uma complexidade de dimensões capazes de influenciar as aprendizagens experienciais, as quais se situam na particularidade e no confronto daquelas dimensões. Neste sentido, são, pois, “as transformações que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem formação” (Bragança, 2011, p. 161).

Num portefólio reflexivo, os pilares constituintes correspondem às evidências das capacidades e às competências, relacionadas com um período temporal, com uma temática ou com um problema educativo. As reflexões sobre as evidências, sobre as competências e sobre a prática diária do exercício profissional são o denominador comum de cada portefólio, independentemente do tipo de portefólio (Nunes, 2000).

Consequentemente, a reflexão escrita acaba por ser reveladora de ideias por vezes contraditórias: expectativas; dúvidas; receios; experiências realizadas anteriormente e seus resultados; entre outros. Para Sá-Chaves (2000a),

o estudo da narrativa é o estudo da forma, segundo a qual os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção geral pode ser transposta para a concepção que vê a Educação como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros. (p. 24)

«Verba volunt, scripta manent» (provérbio latino): verbalizar, oralmente ou por escrito, subentende intencionalidades e amplitudes distintas, do mesmo modo que *escrever sobre* não significa *conversar sobre*. Do ponto de vista da psicolinguística, *latu sensu*,



no processo de escrita são convocados mecanismos muito específicos, capacidades e competências do ser humano. Dado que a palavra escrita fixa a realidade, também a reforça, ao mesmo tempo que se reavalia o objeto de escrita. Independentemente do grau de consciência e de informação perante o conteúdo, o sujeito escrevente torna-se autor e responsável, reconfigurando o seu papel e a sua identidade.

A linguagem é, na perspectiva de Bruner (1987), um meio de exteriorização do pensamento interior sobre as coisas, enquanto o pensamento corresponde à forma de organizar a percepção e a ação. Vistos conjuntamente e cada um à sua maneira, linguagem e pensamento projetam os instrumentos da cultura e da ação.

Ora, no caso da escrita dum portefólio reflexivo, do ato de escrever emergem a confiança, o desejo de guardar segredo, a par do desejo de comunicar e de receber *feedback*, traduzido em orientações e sugestões do formador ou do supervisor. No sentido etimológico, *comunicar* significa pôr em comum, partilhando ideias, perspectivas e experiências. Dada a sua natureza, a estratégia formativa do portefólio corresponde, pois, a uma narrativa que cada formando (re)elabora gradualmente, em contexto de formação e interagindo com o supervisor.

Todavia, o interesse do portefólio também reside no interesse que despoleta no campo investigativo. Um portefólio documenta “as vozes dos atores, permitindo a intervenção, a pesquisa num determinado contexto, suportadas pelo constante questionamento das práticas profissionais” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, p. 77).

Para que se revista de interesse científico, um portefólio tem que reunir determinados elementos. A qualidade do contexto, sendo um dos parciais do portefólio, corresponde às reflexões diversificadas: sobre o estabelecimento, sobre a organização do espaço educativo, sobre os dados biográficos, sobre outros elementos, nomeadamente atividades ou episódios marcantes, cuja apresentação pode variar nos seus moldes e nos seus suportes.

Outro elemento consitutivo dum portefólio com interesse investigativo corresponde à apresentação da fase do desenvolvimento dum plano de ação onde vários elementos possam, eventualmente, participar. A fase de implementação do plano de ação, acompanhada por escalas de empenhamento do adulto, antecede a fase da reflexão propriamente dita. Nesta última fase, anotam-se os efeitos do processo, resultantes da ação, de modo a que se possa elaborar um relatório final capaz de servir de base a um novo ciclo avaliativo.

Mesquita, Formosinho e Machado (2015) entendem que os dados recolhidos, para reconstruir uma epistemologia da prática, correspondem a uma fonte excecional

para recriar o conhecimento profissional. Este carácter privilegiado assumido pelo portefólio resulta da “documentação que se pretende holística” (p. 77).

De facto, as crenças, os valores, as ações práticas, os saberes e as teorias dos professores fazem-se representar, permitindo interpretações à luz da ciência. As experiências revestidas de significado, as informações e as reflexões modeladas no portefólio fazem dele um instrumento facilitador da aferição de informações relacionadas com a prática pedagógica, graças à compreensão dos processos implicados na ação, daí o seu interesse em termos epistemológicos. A implicação contextual também se reveste de importância, visto que as relações sociais que envolvem cada indivíduo ajudam a formá-lo, dando-lhe sentido ao seu projeto formativo e identitário (Bragança, 2011).

### **1.3.2 Narrativa autobiográfica**

Conceptualmente, a narrativa remete-nos para o ato do conto e reconto de histórias e de histórias de índole pessoal, profissional, coletiva, por exemplo. A tessitura narrativa implica a reunião das seguintes categorias narrativas: o narrador, as personagens, o tempo, o espaço, a ação e o discurso. Narrar histórias pode representar um contributo para compreensões mais informadas e ampliadas, podendo servir em análises ou exames de consciência e para mudanças ou adaptações da ação. Neste caso, emerge uma outra categoria relacionada com a significação.

No caso específico da sua aplicação junto dos docentes, a narrativa relaciona-se com as histórias da vida pessoal e profissional de professores reflexivos que (re)equacionam o passado e o presente, acabando por projetar o futuro. Narrar torna-se, pois, um meio preferencial para organizar a experiência individual diária, incluindo a experiência de acontecimentos humanos (Bruner, 1991). Estola, Uitto e Syrjälä (2014) entendem que através de histórias, “é possível decifrar o lado emocional e moral do ensino, em que a ética relacional constitui uma componente importante” (p. 123). Para Day (2001),

o ensino encerra um propósito essencialmente moral, no sentido em que se debruça sempre sobre a melhoria ou o bem dos alunos . . . . Claro que o que é considerado “bem” varia de acordo com as diferentes culturas, religiões e indivíduos. Porém, quer as definições de “bem” dos professores se inscrevam, por exemplo, numa perspectiva humanista, agnóstica, ateuista, muçulmana, judaica ou cristã, elas exigem empenho e preocupação/atenção, procurando, de forma activa, desenvolver os alunos.  
(p. 37)

Dentro do âmbito da educação, vários autores têm defendido o recurso à investigação de cariz narrativo, alegando que as histórias são o material de ensino, a

paisagem em que se vive, enquanto professor e investigador, por meio da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido. Bolívar (2006, citado em Matiz & Lopes, 2014) considera que a investigação baseada na narrativa biográfica é a ferramenta que melhor interpreta a interioridade da identidade docente.

Narrar uma história implica atribuir sentido à própria vida, pelo que o ato narrativo se reveste de poder essencialmente formativo (Luwisch, 2002). Esse poder torna-se relevante em grupos de professores e de alunos futuros professores, onde “o apoio dos colegas faculta a partilha de histórias e a aquisição de novas perspetivas sobre as próprias histórias” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, p. 123).

Do ponto de vista científico, a narrativa, analisada enquanto objeto de estudo, é sempre ela mesmo um indicador cultural, à luz de parâmetros de transdisciplinaridade. Estola, Uitto e Syrjälä (2014) vincam a ideia de que existem compromissos associados à narratividade, nomeadamente de conhecimento, de metodologia e a posição do investigador.

Deste modo, a investigação pode ser vista como (re)construção das histórias pessoais e sociais. Bolívar (2008, citado em Matiz & Lopes, 2014) refere que a investigação biográfica narrativa emerge como uma ferramenta poderosa e pertinente, para penetrar no mundo quotidiano, nos processos relacionados com a interação, com a identificação e com a reconstrução pessoal e cultural dos docentes.

Na verdade, o saber tradicional radica-se em formas narrativas, com uma pluralidade de jogos linguísticos. No início, essas formas assumiram o formato de lendas e mitos, recheados de heróis felizes ou infelizes e enquadrando o (in)aceitável. Por sua vez, o âmbito narrativo é, hoje, ainda mais amplo, traduzindo saber transmitido por regras da pragmática linguística definidoras do que “é preciso dizer para ser ouvido”, do que “é preciso escutar para poder falar” e do que “é preciso desempenhar para poder ser objecto de uma narrativa” (Lyotard, 1989, pp. 50, 51).

Para Bruner (1991), a narrativa assume carácter normativo, por oposição ao discurso oral, e o conteúdo, visto do ponto de vista cultural, reveste-se de legitimidade. Daí que haja “narrativas que pelo seu ritmo repetitivo parecem ser mais importantes enquanto acto do que enquanto história. A história é o próprio acto de a contar que não precisa de memória para se recordar” (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 41).

Enquanto se constrói a narrativa, a identidade é trabalhada. Na verdade, desenvolver uma narrativa autobiográfica constitui, portanto, trabalhar diacronicamente sobre a identidade do professor, na medida em que a reflexão sobre a experiência vivida acaba por sobressair. Isto acontece devido ao poder, reconhecido pelos

escreventes, de seleção da informação disponível, construindo uma história de vida particular, que pode ser apelativa, no sentido de estimular o interesse e a expectativa.

A aprendizagem radicada na experiência articula o saber fazer e o conhecimento; a teoria e a prática; a funcionalidade e a significação; as técnicas e os valores. Neste sentido, a *praxis* pode ser entendida como ação refletida e definidora do mundo. Numa abordagem de cariz autobiográfico, a aprendizagem experiencial inclui três dimensões existenciais: o autoconhecimento, o conhecimento sobre a ação e a prática e, por fim, a reflexão crítica acerca das próprias conceções, cujo resultado corresponde a uma atitude filosófica diante da vida (Bragança, 2011).

Apesar de poderem ser desvendadas a personalidade e a mundividência do autor, plasmadas no texto escrito, o leitor acaba sempre por ter acesso a uma parte. De facto, a mundividência e a sua compreensão, por parte do escrevente, condicionam o ato de escrita:

a tentação de o indivíduo se construir à revelia dos outros, em independência e em solidão, simulando para si próprio uma coerência que à partida não existe, uma transparência enganadora, por se basear na negação de si próprio e da sua complexidade, ou a tentação de se construir tão-só com base na imagem construída pelos outros, nas imagens que se pensa serem da sua expectativa, simulando uma identidade que o próprio sabe ser falsa ou, pelo menos, parcelarmente verdadeira ou onde o próprio falsamente se reconhece. (Caetano, 2004, p. 26)

Aquilo que o autor decide escrever terá significado para si próprio e para a entidade do narrador, vistos simultaneamente, e revelará a forma como a entidade autoral compreende a sua vida em cada etapa. A identidade é, deste modo, (re)construída, (re)descoberta, enquanto a vida decorre, quando do ato narrativo escrito emergem histórias ainda por contar (Luwisch, 2002). No centro da reflexão pode encontrar-se um “eu «essencial» ou um eu histórico - valores, crenças, atitudes, tendências, temperamento - que o indivíduo sustenta como o seu «verdadeiro eu» e que é relutante ao compromisso” (Woods & Troman, 2002, p. 83).

Com efeito, “não é a perfeição da recordação que está em causa mas apenas a reprodução ou recordação” (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 41) e, quando a intencionalidade comunicativa tem como fulcro o ato de recordar, atribuindo-lhe significado, o saber narrativo apresenta uma “função letal” (Lyotard, 1989, p. 53). Isto é: a narrativa pode implicar um ato de catarse, como se precisasse de descer aos infernos para se poder voltar a pronunciar. Nestas condições, o ato narrativo torna-se mais relevante do que o produto, devido às profundas ligações da narrativa com a existência individual, cujo vínculo social tem como matéria o combate, tácito até no falar.

Desse combate associado ao vínculo social, resulta a emergência polifónica do professor: “a noção de unidade é posta em causa, cada um se reconhece múltiplo e em construção, nem unitário, nem fixo” (Caetano, 2004, p. 26). Independentemente da intencionalidade comunicativa e ainda que o processo narrativo e o produto resultante sejam uma simulação, a narrativa poderá dar ao escrevente um sentido de segurança e, aparentemente, um controlo sobre si próprio e sobre o contexto envolvente.

Para Bragança (2011), a vivência caracteriza-se pelo seu cariz pontual, efémero, enquanto a experiência tem uma dimensão mobilizadora, por ser portadora de significados. Ao atingir o indivíduo, afetando-o, torna-se emergente o potencial transformador da experiência, a qual carrega em si a força do coletivo, da participação de outrem, com a marca duma abertura a várias vozes devido aos seus sentidos e à leitura proporcionada. A mesma autora defende que “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (Bragança, 2011, p. 159). De acordo o estudo desenvolvido por Seixas e Sanches (2002), “o ideal profissional definido pelos professores parece sugerir”, segundo influência aristotélica, “um elenco de virtudes pessoais e profissionais constitutivas da sua identidade profissional: empenhamento; dedicação; responsabilidade; autoconhecimento; autoeducação; cordialidade; e atenção aos outros” (p. 69).

Sendo a via da procura da segurança, através da simulação, um percurso superficial ou disfuncional, quem escreve deve procurar envolver-se no aprofundamento de si próprio, na interação contextual analítica, de modo a dar voz às suas vozes e confrontá-las com as dos outros. Na procura dos seus caminhos de comprometimento e de resistência a condições pessoais e sociais, o professor pode, na verdade, facilitar um canal imprevisível de abertura e de risco. Esse canal pode tornar-se rico e qualificante, o que poderá servir de advento para mais confiança e autenticidade para o indivíduo, afirmando-se como sujeito: criador, com base na orientação dada pelo imaginário, e representante de si próprio, enquanto revê, simultaneamente, a sociedade.

Havendo confiança e autenticidade, efetivamente, a simulação, enquanto criação, é potenciadora de novas possibilidades e pode gerar conhecimento. De facto, o conhecimento alcança-se por meio da aceitação dos limites e das condições contemporâneas dum mundo construído e sustentado por modelos de simulação. Deste modo, ultrapassa-se a conformidade a paradigmas sociais onde o sujeito não se reconhece, sem que seja necessário subtrair-se aos seus contextos sociais. Assumir-

se diferente, ímpar, único implica, pois, aceitar a fragilidade e o risco, como condições *sine qua non* para o progresso - no seu sentido etimológico - individual, mas não individualista, e libertador. Por outras palavras, o dinamismo e a autoimplicação de que a identidade profissional carece.

A produção de narrativas autobiográficas representa uma estratégia onde a identidade do docente está implicada, devido às competências reflexivas e metarreflexivas convocadas para o efeito, razão pela qual Hargreaves (2001) refere que “a individualidade humana transforma-se em algo que uns exibem e outros interpretam e não numa coisa dotada de uma substância duradoura e intrínseca” (p. 78).

Quando se aprofunda o estudo das narrativas autobiográficas dos professores, procura-se o conhecimento epistemológico proveniente das práticas reflexivas ancoradas na experiência pessoal e profissional. Apesar das limitações inerentes, “as pessoas transformam-se em textos transitórios para serem lidos, correcta ou incorrectamente, construídos e desconstruídos, conforme se ache mais conveniente” (Hargreaves, 2001, p. 78).

Quando narram, os professores “revelam os seus retratos de profissionalidade” (Matiz & Lopes, 2014, p. 3029), ao mesmo tempo que se assumem como agentes dotados de competências e de conhecimento especializado. Este conhecimento pauta-se pelas crenças e pelas conceções sobre o ensino que aplicam, como profissionais com autonomia responsabilidade.

#### **1.4 Supervisão pedagógica: relação com a identidade profissional**

A profissão docente legitima-se e credibiliza-se por meio do saber profissional educativo, assumido pelo coletivo profissional em torno das práticas, e os professores há muito deixaram de ser vistos como funcionários, como técnicos ou como modelos, mas como profissionais. A reconceptualização do professor, das suas funções e dos seus saberes torna-se, assim, um fulcro no processo de mudança de cultura profissional.

A profissão docente, do ponto de vista conceptual, varia de acordo com os vários aspetos caracterizadores da profissão *professor*. As interações estabelecidas entre o processo de socialização e as competências exigidas no exercício profissional são contributos para a construção da profissionalidade docente (Mesquita, 2015).

Conceptualmente, a profissionalidade docente evidencia um “sentido individual de autonomia na construção pessoal da profissão”, como salienta Estrela (2014, p. 9). Sobre a profissionalidade docente, a assunção daquilo que um professor

não corresponde a uma etapa do processo de construção da identidade profissional: “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos pré-existent” (Sacristán, 1999, p. 74). Para este autor, a competência docente não passa por uma simples descoberta pessoal, tendo deixado de ser vista como um conjunto de habilidades que se baseiam em conhecimentos concretos ou na experiência (Sacristán, 1999).

Na verdade, as representações sobre a profissão docente incidem nos conhecimentos relacionados com a ação profissional, cuja prática dos professores, situada essencialmente no ato pedagógico, se deixa transcender pelo saber multidimensional, além dos domínios pedagógico, científico e ético. A relação inerente ao ato pedagógico, além do desenvolvimento da ação educativa na sala de aula, é outra representação associada às qualidades pessoais dum professor (Mesquita, 2015).

Recordando o carácter dinâmico, aberto e inacabado da identidade profissional, o seu processo de construção configura-se com base na autoimplicação, no reconhecimento do contexto, da ação e dos saberes construídos, por meio de reflexão. É, portanto, um processo inacabado, em contínua construção e situado no tempo. O domínio da didática da disciplina, a pedagogia ou a quantidade de experiência profissional tornaram-se insuficientes e o saber educativo passou a ser analisado segundo parâmetros de abordagem sistémica.

O saber profissional educativo mobiliza, de forma complexa, organizada e coerente, todos os saberes implicados em torno de cada situação educativa, cuja finalidade consiste em atingir o objetivo definidor do exercício profissional: o desenvolvimento do aluno. Através da gestão do saber, relacionada com a mobilização refletida e ajustada de saberes prévios, o resultado consiste na emergência do saber específico da profissão. Esta tomada de consciência é gerada pelo exercício mobilizador e pela produção do saber, implicado na dialética de saberes/situações que o ato de ensinar envolve (Roldão, 2003).

Nóvoa (2013a) sustenta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (p. 16). Na perspetiva da construção, dinâmica e continuada, da identidade profissional e considerando o início do exercício da atividade profissional, o supervisor e o futuro professor, no caso de formação inicial, são ambos seres em construção, seres inacabados. A sua reconstrução alicerça-se na articulação de saberes teóricos com os saberes que emergem do processo reflexivo e experiencial. Ou seja: resultantes da interação recíproca e da reflexão dialética

desenvolvidas, num clima afetivo e relacional envolvente, na medida em que o supervisor e “o formando ou o professor-estagiário são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 51).

A supervisão pedagógica transforma-se em interface comunicacional de aprendizagens, a partir da interação e da reflexão implicadas, por impedir o isolamento do professor em formação, o qual necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações. A finalidade desta partilha reside no autoconhecimento, na autoavaliação e no reposicionamento do professor face ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos, inovando as práticas e melhorando os produtos.

Voltando ao caso particular dos professores em início de carreira, o papel do professor torna-se ambíguo, por se situar entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real. No domínio da aprendizagem profissional, Oliveira-Formosinho (2015) salienta que “a competência da ação, a vários níveis, tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada” (p. 11).

A formação da prática carece de supervisão, num processo experiencial longo e apoiado, devido à dificuldade na transição da evolução dos saberes, do saber ao saber fazer, do conhecimento ao conhecimento profissional prático e à respetiva ação profissional (Oliveira-Formosinho, 2015). Neste contexto, o supervisor pedagógico torna-se crucial como integrador. Na construção da identidade docente, as emoções negativas influenciam mais o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor e os supervisores tendem a negligenciar o relevo das emoções positivas como base da aprendizagem (Flores, 2014).

Alarcão e Roldão (2008) salientam que a noção de teoria prática “integra e recria múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores” (p. 16), graças às interações implícitas entre o saber, as pessoas e o contexto. O clima de insegurança experienciado por um professor em formação inicial, a par do sistema de valores e de crenças, pode conduzir a situações problemáticas, cuja desconstrução é imperativa de modo a que se desfaçam.

O supervisor pedagógico tem influência neste domínio, por investir na formação como processo de investigação e de inovação. De modo a ser capaz de desmistificar crenças enraizadas, o próprio supervisor terá de ser aberto e sem representações fixas (Alarcão & Tavares, 2010).

Se o ambiente é determinante, a meta primordial da supervisão pedagógica consiste em facilitar o desenvolvimento do professor, nas dimensões humana e profissional, pelo que, no processo de ajudar a ensinar “também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (Amaral, Moreira &



Ribeiro, 1996, p. 92). Existem, no entanto, coordenadas para que a relação na supervisão pedagógica seja, efetivamente, potenciadora de desenvolvimento e construtora de conhecimento, pelo diálogo com o supervisionado.

Mesquita, Formosinho e Machado (2015), a propósito da condução e da reflexão duma investigação, salientam que “no ensino existem muitas vozes que falam diferentes linguagens” (p. 53). Sendo o supervisor uma figura presente e atuante, é importante considerar o que é e o que faz, o que diz e o que sabe, numa relação de questionamento e de monitorização de todo o processo.

Quando se espera uma evolução nas competências dos supervisionados, são necessárias aprendizagens científico-pedagógicas prévias. No entanto, estas não se revelam suficientes, pois as sociais e afetivas, as de compreensão, as de partilha e as de entre-ajuda também são fundamentais. Todas estas aprendizagens tornam-se imprescindíveis para que um grupo de professores possa efetivamente desenvolver-se, em trabalho cujo objetivo primordial seja o mesmo e independentemente da categoria e/ou da hierarquia dentro do grupo. Sendo o clima de trabalho tão importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, Alarcão e Tavares (2010) defendem que deve existir um clima afetivo e relacional envolvente, pois

a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos. (p. 59)

Numa cultura de colaboração, as interações exercidas pelos docentes em contexto de trabalho e de formação, podem ser classificadas como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 2001). A espontaneidade, radicada na comunidade docente e sustentada por ela, faz com que as relações se sustentem nas interações entre os profissionais, cuja evolução é natural. O carácter voluntário das interações resulta da própria perceção que cada docente tem do seu valor, resultante da sua experiência profissional, e da sensação agradável e produtiva que o trabalho conjunto dá a cada um.

Quando há relações de trabalho orientadas para o desenvolvimento, cada professor decide as finalidades e as tarefas do respetivo trabalho conjunto, secundarizando os propósitos e os fatores dos elementos externos. Na verdade, as ordens externas recebem um tratamento seletivo, fruto do espírito comunitário, da confiança profissional e do juízo discricionário.

Por sua vez, as interações difundidas no tempo e no espaço estão na dependência duma entidade reguladora dessa cultura colaborativa, através do agendamento de sessões ordinárias e/ou extraordinárias de trabalho, marcadas por algum informalismo, tornando-se “quase impercetíveis, breves, mas frequentes” (Hargreaves, 2001, p. 216). A brevidade de muitos destes encontros de trabalho caracteriza-se por trocas de olhares, agradecimentos ou elogios, ofertas para suportar o trabalho com turmas mais difíceis, sugestões inovadoras, discussões ou reuniões com pais. Este tipo de trabalho colaborativo resulta da forma como os docentes vivenciam o quotidiano escolar.

Por fim, as interações classificadas como imprevisíveis. Aqui, os docentes atuam de forma discreta, sem perderem o exercício do controlo sobre aquilo que desenvolvem, reconfigurando as suas ações em resultados incertos e imprevisíveis.

Havendo uma base sólida, em termos de ambiente de trabalho, o desenvolvimento dos profissionais envolvidos pode ser atingido seguindo diferentes percursos ou modelos. A respetiva escolha poderá depender das conceções do orientador de escola, as quais se podem relacionar com aspetos de âmbito formativo.

Independentemente da natureza e do número de paradigmas de supervisão pedagógica e embora nenhum pareça ser seguido integralmente, todos eles apresentam uma contribuição, mais ou menos acentuada, para a supervisão das práticas pedagógicas atuais, a qual deixou de se restringir à formação inicial. Deste modo, como sintetiza Moreira (2009), “a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica” (p. 253). Sobre os modelos de supervisão pedagógica, serão apresentadas as características primordiais de cada modelo ou cenário, no capítulo da Supervisão, presente neste trabalho, ponto 3.2 da Parte II.

### **1.5 Fatores externos: interferências na identidade profissional**

A mutação e a instabilidade atuais têm tornado os vínculos existenciais e sociais mais débeis e os sistemas de crenças de cariz moral, religioso e ideológico são pluralistas e diversos, num fluxo constante. Além disto, os meios de comunicação de massas contribuem para difundir imagens e sons de forma muito fugaz, fazendo com que o mundo se assemelhe a algo efémero e superficial. As raízes em relações estáveis deixam de poder ser encontradas e as certezas e empenhamentos morais transcendentais esvaem-se, razão pela qual o delicado sentido de individualidade se transforma num projeto reflexivo contínuo. Em realidades sociais e organizacionais enquadradas por aqueles parâmetros, tudo carece de conquista e “os sentidos de

individualidade pessoal já não parecem ser dados ou estabelecidos” (Hargreaves, 2001, p. 80).

Matiz e Lopes (2014) defendem que a autonomia constitui um elemento nuclear na construção da identidade docente, “integrando-se no processo mais alargado de ser pessoa e de se tornar professor, ser individual que se move nos espaços sociais, da escola e fora dela” (p. 3031). Contudo, essa autonomia atravessa atualmente uma crise de legitimidade, intrínseca à própria escola.

O desenvolvimento da identidade profissional dos professores tem vindo a ser alvo de desinvestimento, podendo traduzir-se em crise de identidade. Revelações feitas pelos professores, sobre o desencanto com a profissão e sobre o desajuste entre os ideais que os conduziram ao ensino e o contexto do exercício profissional, são indiciadores sucintos de impasses desconfortáveis próprios de crises identitárias (Matiz & Lopes, 2014).

Day (2001) evidencia que a imposição e o alargamento de funções dadas aos docentes os fragilizam, fazendo com que percam a dimensão moral que os conduziu ao ensino, manifestando um decréscimo na sua prestação profissional, através do mal-estar e do stress. Neste caso, os professores entram numa “espiral negativa descendente de causa e efeito” (p. 39). Hargreaves (2004) reconhece igualmente o desencanto como “reação à perda de sentido de missão no sistema de educação público e à miopia cada vez maior deste último. Estes professores estão desmoralizados, porque os usurparam dos seus propósitos” (pp. 268-269).

Woods e Troman (2002) identificaram os fatores que dificultam o conhecimento e as formas de lidar com a transição, sendo essencialmente os seguintes: o aumento relevante dos níveis de trabalho, o pouco tempo disponibilizado para a sua execução, a pluralidade de tarefas administrativas, o número decrescente de possibilidades para o trabalho criativo, a elevação do nível de especificação e direção, a redução de tempo para práticas reflexivas e para a construção da identidade. Ainda para os mesmos autores, o stress resulta duma construção social e tem repercussão na identidade do professor.

Independentemente da situação geográfica e/ou cronológica, a massificação do ensino correspondeu a um fator externo incontornável, na relação com a identidade docente, na medida em que se começou a notar o crescimento da desconfiança, a “degradação da imagem social do professor e da auto-imagem profissional” (Formosinho, 2009, p. 43). Enquanto decorria a massificação do ensino e como seu resultado, a confiança passou a ser menos personalizada e “mais investida em

processos e sistemas abstractos” (Woods & Troman, 2002, p. 76), havendo necessariamente luta pela identidade e perda da segurança ontológica.

No caso particular do contexto português, a reorganização decorrente das políticas de alargamento da escolaridade obrigatória aconteceu desde meados do século XX (Formosinho, 2009; Lima, 1996). Formosinho (2009) destaca cinco propostas de aumento da escolaridade entre 1956 e 1986. A sua sucessão e o ritmo com que essas políticas se impuseram fizeram com que a escola importasse gradualmente a heterogeneidade social e contextual, entre os alunos e, posteriormente, entre os professores.

No corpo docente, uma das consequências da heterogeneidade correspondeu a um “aprofundamento da diferenciação dos professores, a complexidade organizacional”, e o consequente “nivelamento por baixo do perfil esperado da função docente” (Formosinho, 2009, pp. 39, 42). Ou seja: “a forte implicação pessoal dos professores no processo educativo torna-os extremamente vulneráveis às transformações estruturais a que este é sujeito” (Lima, 1996, p. 60).

Matiz e Lopes (2014) destacam a intencionalidade da transparência que o trabalho dos professores mereceu, ao mesmo tempo que a prestação de contas se impôs, relativamente aos resultados escolares dos seus alunos. Simultaneamente, verificam-se “tensões, contradições e complexidades que têm dominado a vida dos professores” (p. 3029), cujo contributo se reproduz na crise de identidade profissional.

Vários têm sido os momentos e os motivos que põem em causa a função docente, a imagem pública e/ou coletiva e, por conseguinte, a identidade do professor. Deste modo, o carácter polivalente da atividade docente, aliado a sucessivas reformas tutelares, reconfigurou o conjunto de qualidades técnicas e pessoais, às quais os professores têm que adicionar um conjunto de ações de apoio psicológico às atividades de docência habituais.

A atribuição ao professor de múltiplas tarefas é altamente questionável, pelo que a reconfiguração e a incerteza dos objetivos escolares desorientam gradualmente os professores, levando-os a alterar as representações e as suas práticas (Lima, 1996). Por outras palavras, os professores chegam a ser privados da sua anterior identidade pessoal e são forçados a uma “nova identidade social atribuída” (Woods & Troman, 2002, p. 78).

Dentro da hierarquia interna profissional, a relação com o saber geral era, por si só, definidora e categórica. Paulatinamente e do ponto de vista organizacional, a competência pedagógica impôs-se e foi, ela própria, entendida como algo que desvalorizou a competência científica. A par disto, os professores do ensino superior e

as demais instâncias relacionadas com a produção, manipulação e gestão do saber conseguiram desprover os professores dos ensinos básico e secundário da “posse de plenos direitos sobre o «saber geral»” (Lima, 1996, p. 60), sem que se conseguisse reconhecer legitimamente a pedagogia.

O próprio saber sofreu uma descapitalização, com aval social e político. Se o saber corresponde ao núcleo do sentimento de identidade, para um professor, várias têm sido as formas capazes de erodir o seu saber, tendo conduzido os professores à perda de exclusividade de transmissão do conhecimento, principalmente. A componente cultural é o denominador comum da classe docente e, por ter enfraquecido, a posição social dos docentes desprestigiou-se ainda mais (Lima, 1996). Em termos transversais, a diminuição do capital cultural minou irreversivelmente a identidade dos professores, independentemente da sua formação e do seu ciclo de vida profissional, vulnerabilizando, no sentido etimológico, qualquer profissional pertencente à complexidade organizacional escolar.

O contexto educativo implica muitos agentes e muitas dinâmicas, nas quais as relações de ética e de responsabilidade são parte do compromisso de cada um. Neste sentido, as partes instrumental, técnica, ética, entre outras, retiram possibilidades de controlo total da situação ao professor. A crise institucional da escola deriva do contexto social, o qual deixou de ser estável e autossustentado, tendo perdido a capacidade de garantir a sua reprodução. O que derivou daqui foi uma solicitação à escola de mais funções, cujo cariz chega a ser contraditório, ao mesmo tempo que se pretende que a escola adote um modelo organizacional mais eficiente (Matiz & Lopes, 2014).

Enquanto alguns docentes mantêm o gosto por arriscar, outros conseguem ser aparentemente invulneráveis, tentando encontrar imunidade face à possibilidade de falhar. Segundo o pensamento de Kelchtermans (2009), “a vulnerabilidade . . . não deve ser entendida . . . como uma categoria experiencial, mas, pelo contrário, como uma *condição estrutural* em que os professores (ou os educadores em geral) se encontram” (p. 82). Embora a vulnerabilidade não se desenvolva propositadamente para os docentes, é uma característica essencial da educação e um eixo na “relação educativa e, portanto, da autocompreensão dos professores” (Kelchtermans, 2009, p. 83). Duas das parcelas do bom professor, a identidade profissional e a integridade moral, são alvo de questionamento. Daí que a vulnerabilidade tenha uma estrutura que corresponde à sensação de que as condições desejáveis do local de trabalho e as parcelas dum bom professor “estão ameaçadas ou já se perderam” (Kelchtermans, 2009, p. 82). Deste modo, a

falta de controlo total, o facto de os procedimentos de prestação de contas negligenciarem ou instrumentalizarem (e, desse modo, reduzirem) a dimensão interpessoal do ensino, a ausência de uma sustentação válida que justifique as suas acções enquanto professor constituem a realidade que os professores têm de *suportar*: não há como escapar. (Kelchtermans, 2009, p. 84)

Perante este conjunto, “para muitos professores, o resultado tem sido o stress” (Woods & Troman, 2002, p. 75). De tudo o que os professores têm que suportar, nasce uma tensão e uma sede de questionamento sucessivos, resultando crises de identidade, agravadas pelo ritmo de tentativas de estandardização curricular e intensificação administrativa. Quaresma (2014) relaciona o stress com o conceito de “crise e esta é decorrente das condicionantes e dos desafios que cada sujeito encontra na sua vida” (p. 111), pessoal e profissional.

Além da reconfiguração do papel e da identidade dos professores, na verdade, é difícil fazer face à transição, quando se verificam os seguintes aspetos: aumento relevante dos níveis de trabalho, somado à diminuição de tempo para a sua execução; proliferação de atividades de cariz administrativo e diminuição de oportunidades para o trabalho criativo; níveis elevados de especificação e direção e diminuição de tempo para a reflexão e para a construção do trabalho de identitário (Quaresma, 2014; Woods & Troman, 2002).

Há elementos de ordem pessoal que convergem para o stress individual, como a cultura do professor, as relações professor/aluno, o envolvimento, a carreira, o papel e os valores implícitos a par dos elementos situacionais, contextuais, organizacionais. Todavia, os elementos de ordem pessoal não são o único contributo e outros fatores, mais amplos, também interagem na construção do stress, por exemplo: a total reestruturação das escolas e do ensino; a ameaça aos aspetos nucleares da identidade pessoal, separando-os do eu. As origens da escalada do stress, entre os professores, derivam, ainda e em parte, de políticas tutelares e de pressões transversais a toda a hierarquia.

Por estes motivos, o stress é o resultado de várias fontes que “interagem dentro da experiência dos indivíduos e afectam as suas identidades” (Woods & Troman, 2002, p. 75). Quaresma (2014) sustenta que “sempre que um indivíduo se depara com uma situação que implique uma exigência suplementar ou de difícil resolução . . . está perante uma situação *stressante*” (p. 110). Enquanto fenómeno multidimensional e variado nos seus níveis, o stress é uma experiência individual, mas é produzido socialmente, acarretando um conjunto de transformações e de manifestações a diversos níveis (Quaresma, 2014; Woods & Troman, 2002).

Uma das estratégias para privar os professores da sua antiga identidade pessoal e “forçá-los à nova identidade social atribuída” (Woods & Troman, 2002, p. 78) deriva da ameaça exercida por aqueles que têm responsabilidades superiores. Enfraquecendo pessoal e profissionalmente os professores, os sentimentos dominantes situam-se entre a humilhação, o descrédito e a sobrecarga, enquanto as consequências se enquadram no âmbito de patologias dos foros psicológico e/ou fisiológico. Perante a experiência do stress, há uma reconfiguração nos valores, uma tendência para a defesa da identidade pessoal e para um ajustamento da carreira individual, (re)integrando o «eu».

A identidade profissional do professor também pode depender do contexto. Assim, as escolas podem ter um nível de stress variável, do mais alto ao mais baixo, e, para o professor, a diferença contextual é significativa. Com efeito, o trabalho numa escola com alto nível de stress fica associado a sentimentos de *desprofissionalização*, a choques emocionais e a um trauma devido às falhas, aos sentimentos de culpa, de vergonha e de insegurança psicológica.

Ameaçando e separando do eu os elementos nucleares da identidade pessoal, a causa será o stress. Pelo contrário, as escolas com baixo nível de stress caracterizam-se pela confiança, pela abertura, pela partilha, pelo apoio, pela compreensão e pelo realismo, levando a que o stress resultante derive principalmente de tentativas para alcançar a perfeição. Deste modo, “a identidade é compensadora num certo número de meios intrínsecos e fortalece a auto-estima, a confiança, a segurança emocional e o sentido de bem-estar” (Woods & Troman, 2002, p. 83).

## 2. Desenvolvimento profissional

### 2.1 Processo de se tornar professor

Sabendo que a sociedade se desenvolve com base na educação, esta pode ser plurissignificativa. Além da pluralidade semântica implicada, as funções educativas revestem-se de diversidade. Na sociedade hodierna, as funções da educação podem ser consideradas sob o ponto de vista da transmissão dos saberes, regras e/ou normas, além da necessária socialização.

A educação também pode servir para alavancar a aquisição de novos saberes e de outras normas capazes de permitir a compreensão do contexto envolvente ou do exercício duma profissão, por exemplo, favorecendo a adaptação às sucessivas mudanças e a consequente inovação. Nas representações de *professor*, a

par da “construção sensível da sua competência profissional” (Mesquita, 2015, p. 34), continua a ser consensual a responsabilidade pessoal e profissional na mediação das aprendizagens, do autoconhecimento e da compreensão do mundo, por parte dos seus alunos.

A escola continua a ter um papel importante nos atos de educar e de ensinar. Consequentemente, e apesar de reconfigurações contínuas, o professor mantém um papel relevante, na medida em que complementa a tarefa dos pais e da sociedade (Lima, 1996). A reconfiguração da função docente verifica-se em várias dimensões: nos modelos, nas conceções e nos saberes implícitos.

Se a função transmissora de conhecimentos foi nuclear ao exercício da função docente, tal não se verifica nos nossos dias, nos quais se têm privilegiado processos mais dinâmicos e recíprocos, com recurso a meios, técnicas e ferramentas muito mais diversificadas. Com efeito, abandonou-se paulatinamente uma conceção centrada no conhecimento e na sua transmissão e, hoje, a docência, enquanto atividade educativa, pode concretizar-se graças à interação dos seguintes elementos: docente, alunos e objeto de conhecimento.

Daí que o papel do professor tenha sofrido alterações, nomeadamente na tarefa de ensinar, de conduzir as aprendizagens, o que se consegue tendo como eixo a própria formação. Esta tornou-se, pois, condição *sine qua non* para o exercício profissional docente, na medida em que cada professor carece de conhecimentos e práticas diversificados, os quais, por vezes, chegam a ultrapassar a fronteira da sua especialidade adquirida inicialmente.

Como tal, pede-se ao corpo docente que as capacidades criativas sejam canalizadas para o ato educativo, além da identidade profissional, da personalidade de cada professor e das suas circunstâncias envolventes. Portanto, à responsabilidade e ao saber passou a somar-se a criatividade, enquanto educar passou a implicar um desafio de criação de condições para o desenvolvimento dos alunos, nas dimensões individual e social.

O exercício docente visa, por isso, a formação humana, revestindo-se duma intencionalidade, na transmissão de conteúdos e de competências. Dentro do processo formativo dos alunos, a passagem de conhecimentos centra-se, hoje, mais na mediação entre os significados do saber no contexto em que foi produzido e no mundo atual. É deste modo que se ativam habilidades cognitivas e de *praxis*, capazes de potenciar e/ou conduzir escolhas, valores e compromissos aceites socialmente, tendo o professor assumido um papel de agente social de transmissão cultural. Para conseguir transmitir saberes e favorecer a aquisição de competências, o professor



continua, por isso, a desempenhar um trabalho de pendor pedagógico, na medida em que ancora a sua atividade em objetivos educacionais de formação humana e em metodologias organizacionais instituídas.

É notória a diversificação crescente de funções atribuídas aos docentes por parte da tutela educativa e, do ponto de vista normativo, a função do professor ultrapassa as funções docente e educativa, propriamente ditas. Na verdade, a cada professor solicitam-se competências de gestão e organização, formativa e/ou administrativa, e o ponto 3 do art.º 35.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, elenca aquilo que, relativamente à orientação tutelar, se entende por “funções do pessoal docente em geral”.

A pluralidade de responsabilidades assumidas tornou o exercício docente mais complexo, na medida em que o tempo e os meios disponíveis se revelam desproporcionais, para o desenvolvimento consciente e rigoroso da prática educativa. A par das funções legisladas, o professor é chamado a desempenhar outras, pelo que a função primordial do professor parece ter-se tornado secundária.

A função docente deixou inequivocamente de ter como núcleo o ensino e a preparação dos alunos para a vida, facultando-lhes estratégias e competências para pensar, antes de fazerem determinadas opções, fazendo emergir um carácter contraditório do seu papel na sociedade envolvente (Cosme & Trindade, 2011; Lima, 1996). Relativamente às ambições tutelares educativas, elas conseguem ter um efeito castrador devido ao paradoxo inerente: “assente na premissa fundante de um profissional autónomo e responsável, esta é, porventura, das profissões mais regulamentadas” (Magalhães, 2008, p. 5). O redimensionamento funcional docente poderá servir de antídoto para a melhoria da qualidade educativa, dado que a dispersão do trabalho docente torna contraproducente a conquista de metas associadas ao sucesso educativo.

No domínio da formação de professores e da relação com as mudanças na dimensão profissional docente, enquanto os contributos continuarem a ser externos, as transformações serão parcas (Hargreaves, 2004). Daí que Nóvoa (2009a) defenda a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só tem sentido se estes se construírem dentro da profissão” (p. 211).

Estola, Uitto e Syrjälä (2014) sustentam que o processo de se tornar professor prossegue, após a obtenção da qualificação para o exercício profissional, e que os primeiros anos na carreira docente se preenchem, frequentemente, por desafios relevantes. Os primeiros anos de exercício profissional docente, onde se processa a

transição do aluno para a emergência do professor, comprometem a forma como se assume a profissão posteriormente.

Os anos iniciais tornam-se cruciais devido à forma como o indivíduo se integra na escola e na atividade docente, através da sua profissionalização. Wittorski (2014) define a profissionalização como “uma intenção social de desenvolvimento de competências . . . em articulação com várias evoluções significativas dos nossos ambientes” (p. 31). Na perspetiva do mesmo autor, sendo um itinerário proposto organizacionalmente, é, pois, uma etapa de desenvolvimento das capacidades de adaptação das pessoas e de consolidação dum compromisso de melhoria na atividade (Wittorski, 2014). Por conseguinte, esta etapa profissional deve organizar-se como parte integrante de qualquer programa de formação, em articulação com a formação académica de base: “o papel da universidade parece ser preparar um futuro professor e não um professor” (Niklasson, 2014, p. 101).

Alarcão (1996b) defende que “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (p. 181) e o questionamento permite caracterizar o pensamento reflexivo. Niklasson (2014) vinca a ideia de que a supervisão pedagógica, após a formação académica inicial, assume particular relevância na fase introdutória de exercício docente, procurando-se atingir um equilíbrio. Devido ao carácter especializado da formação inicial, numa área curricular, “a relação entre o aluno futuro professor e os seus formadores/supervisores assume particular relevância . . . é o aluno individualmente considerado que deve obter a profissionalização” (Niklasson, 2014, p. 98).

Durante este período transitório individual, “é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de continuidade, de formação *in situ*, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (Nóvoa, 2009a, p. 212). Charlier (2014) enquadra teoricamente a prática e identifica os seus constituintes: “representações, teorias pessoais, regras, comportamentos, saberes, emoções, conhecimentos, rotinas, mas também objetos” (p. 199).

A construção do conhecimento profissional docente deriva, pois, do diálogo entre teoria e prática e da reflexão sobre as práticas, do ponto de vista teórico e metodológico. Alarcão (1996b) afirma perentoriamente que “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador” (p. 181).

Neste sentido, a supervisão pedagógica fomenta a possibilidade de prosseguir na aprendizagem contínua. No processo de aprendizagem contínua e enquanto processo desenvolvido num meio colegial, a supervisão encontra um espaço onde é capaz de se objetivar o desenvolvimento de estratégias de autossupervisão e/ou de heterossupervisão. A valorização dada aos procedimentos supervisivos da formação inicial é mais evidente, enquanto na formação contínua a supervisão pedagógica se assume habitualmente como autodirigida.

No início da atividade profissional, a supervisão da formação inicial rege-se pelos conceitos e pelos procedimentos de apoio, de orientação e de regulação, tornando-se um pilar de grande relevo, apesar das suas práticas e das suas modalidades. Devido à evolução científica e tecnológica e perante a complexidade crescente da sociedade e das comunidades educativas, o professor e o supervisor necessitam de se atualizar, conforme ditam as situações reais de trabalho.

Assim, o que caracteriza a profissão docente não é apenas a dicotomia entre a teoria e a prática. Após o desenvolvimento duma investigação, Mesquita (2015) resume a profissão docente e reconhece que a sua realização carece da dimensão dos saberes profissionais inerentes e necessários à prática, considerando que esses “saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores” (p. 25).

Os saberes básicos definidores da profissão docente são os de natureza disciplinar; curricular; pedagógicos; didáticos; empíricos; de ação pedagógica. O professor precisa, pois, de dominar a matéria na qual se especializou e os respetivos programas. Além disto, o conhecimento proveniente das ciências da educação fornece-lhe um conjunto de informações globalizantes inerentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que os saberes da tradição pedagógica lhe são igualmente úteis. Deste modo, o conhecimento que adquiriu enquanto aluno, no ver fazer, é-lhe indispensável. A par destes saberes elencados anteriormente, os conhecimentos relacionados com a ação pedagógica, informações racionais cuja verificação é possível segundo abordagens científicas, são imprescindíveis para a profissionalização e construção da identidade profissional docente (Mesquita, 2015).

Outro dado que caracteriza o ser professor é a constante reconceptualização e reconfiguração de papéis, exigindo ao profissional reformatações, científicas e pedagógicas, céleres. Ou seja: a formação inicial é insuficiente e não pode ser considerada como um momento cristalizado na construção do conhecimento, pelo que são necessárias atualizações constantes, nos vários domínios implicados no exercício docente, e vontade de aperfeiçoamento no desempenho profissional.

Independentemente das suas modalidades, a reflexão sistemática, ancorada na prática, tem o poder de fazer com que os professores sejam co-construtores escolares, devido à intenção e à qualidade da participação. A investigação, o ativismo e a crítica, na vida de cada estabelecimento escolar, contribuem para o desenvolvimento do profissional e da comunidade escolar.

No cumprimento daquelas valências, compreende-se a construção identitária da profissionalidade docente, a qual se ancora na racionalização dos saberes e nas capacidades “requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional”, segundo Estrela (2014, p. 8). A construção da profissionalidade dos professores transforma-se num dos eixos de afirmação duma profissão e um dos fatores de maior autonomia.

O exercício profissional faz emergir, desde cedo, a imprevisibilidade inerente à profissão. *Ser-se professor* acarreta, pois, a consciência da diversidade de funções e do seu carácter surpreendente, tornando a profissionalidade docente pouco simples e exigindo uma capacidade constante de adaptação à complexidade de cada situação, procurando sempre novas soluções (Mesquita, 2015).

Do ponto de vista conceptual, a profissionalidade docente não tem um valor absoluto, mas relativo, implicando o domínio de saberes e de capacidades além do indivíduo, enquanto agente profissional, na sua relação com o grupo dos que partilham a mesma profissão. Sarmiento (1998) refere-se ao “entendimento da profissionalidade como uma dimensão que se constrói na prática profissional” (p. 75), ainda que necessite do diálogo entre a teoria e a prática. A prática deve ser (re)interpretada, desafiada, questionada e desenvolvida.

A profissionalidade docente resulta, pois, de processos complexos e dinâmicos, endógenos e exógenos, e da dicotomia indivíduo e grupo, conferindo ao processo dimensões ambivalentes: individual e coletiva, reflexiva e prática. É daqui que deriva a afirmação gradual do profissional em exercício. A complexidade resultante torna emergente a ideia de que o desenvolvimento da dimensão profissional individual está intimamente relacionado e dependente do crescimento da dimensão pessoal, num processo dialógico e recursivo.

Apesar de a profissão docente estar tão regulamentada, o controlo sobre os padrões profissionais é apenas externo, tutelar, e Day (2001) chega a referir-se à *semiprofissão*. Ao longo do tempo, tem-se discutido se os professores são ou não profissionais e a tradição mostra que os profissionais se distinguem dos outros grupos. Um profissional tem cultura técnica, ou seja, um conhecimento-base especializado, além da ética de serviço. Esta dimensão corresponde ao compromisso intrínseco de

satisfazer as necessidades dos clientes. Outros requisitos dum profissional são o compromisso profissional, correspondente a uma identidade coletiva notória, e autonomia profissional, quando há um controlo colegial, por oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e sobre os padrões profissionais. A profissão docente é, apesar de tudo, reconhecida pela sociedade desde há vários séculos e a legislação atual confirma-o.

Formar profissionais implica que a formação seja concebida como um instrumento de desenvolvimento profissional constante e, simultaneamente, como estratégia de desenvolvimento escolar. Desta forma, a formação inicial e contínua deve articular alguns dos elementos essenciais ao desenvolvimento profissional de professores, capazes de se reconhecerem como profissionais.

É a estes que compete a gestão das aprendizagens curriculares, no âmbito dos saberes científicos pelos quais se é responsável no quadro institucional. Alarcão (1996b) defende que “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (p. 181) e que a postura de questionamento permite caracterizar o pensamento reflexivo.

## **2.2 Desenvolvimento profissional docente: conceptualização**

No tratamento conceptual de desenvolvimento profissional, é necessário atender aos termos constitutivos associados: *desenvolvimento* e *profissional*. Atualmente, as aceções de *desenvolvimento* mais correntes correspondem a progresso, ampliação, aperfeiçoamento, capacitação, enquanto *profissional* implica a relação dum indivíduo com o seu ofício.

Após a massificação do ensino, as necessidades dos professores passaram a reformular-se de forma premente, nos contextos pessoal, profissional, académico, pedagógico, didático, entre outros, daí que a evolução conceptual traduza a complexidade do trabalho docente e a sua importância, sendo relativamente recente. Desde há alguns anos, vários autores têm desenvolvido investigação sobre o desenvolvimento profissional docente (Day, 2001, 2004, 2007; Formosinho, 2009; García, 2013).

A noção de desenvolvimento profissional de professores está associada à especificidade de que se reveste a intervenção dos agentes de ensino. Na verdade, o trabalho docente implica sempre o desenvolvimento gradual de terceiros, independentemente da faixa etária destes: alunos, pais, encarregados de educação, comunidade escolar e instituições. Por este motivo, um dos resultados do

desenvolvimento profissional docente pode analisar-se mediante o desenvolvimento dos alunos.

Depois de vários estudos terem sido publicados, García (2013) sintetizou algumas ideias essenciais veiculadas pelas noções, até então desenvolvidas, e verificou que há dimensões do desenvolvimento profissional docente que não se podem ignorar, as quais foram elencadas por Hewey (1985, citado em García, 2013, p. 138) e incluem:

- desenvolvimento pedagógico: por meio atividades centradas em áreas curriculares ou de competências instrucionais ou de gestão da turma, aperfeiçoar-se o ensino do professor;
- conhecimento e compreensão de si mesmo: serve para que o professor consiga ter uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio;
- desenvolvimento cognitivo: relaciona-se com a aquisição de conhecimentos, pelos professores, e com o aperfeiçoamento de estratégias de processamento da informação;
- desenvolvimento teórico: baseia-se na capacidade reflexiva do professor sobre a prática docente;
- desenvolvimento profissional: através da investigação;
- desenvolvimento da carreira: através da adoção de novos papéis docentes.

Day (2001) não ignorou as transformações que foram desafiando a autonomia profissional dos professores, as quais forçaram a revisão do significado da profissão docente, quando cada profissional passou a ser escrutinado cada vez mais. A evolução mostrou que, para os docentes, se reivindicava com base na tradição, no facto de serem *professionais*.

Subentende-se, assim, a noção de que a formação faculta(va) o domínio da área curricular de especialização, da pedagogia e dos alunos. A par disto, também se inclui a ideia de que a posição de professor confere alguma autonomia. Hoje, há noções mais claras sobre a fronteira entre as noções de profissionalismo, de profissionalidade docente e do conhecimento profissional (Estrela, 2014).

Em Portugal, continua a haver um profissionalismo ancorado no individualismo, pelo que Mesquita, Formosinho e Machado (2015) reconhecem que se coloca o desafio de se conseguir desenvolver um “profissionalismo interativo entre os professores” (p. 97). Estrela (2014) evidencia as dimensões individual e coletiva do profissionalismo docente, configurando-o na “retórica de defesa e valorização da profissão (sentido colectivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual)” (p. 9).

No novo profissionalismo importa a tomada de decisões conjunta, entre o corpo docente numa perspetiva de colaboração, de partilha e de apoio mútuo. Porém, a tradição pedagógica continua latente e a cultura do isolacionismo e da pouca abertura para a mudança manifestam-se, ainda que de forma dissimulada. As resistências à mudança e os obstáculos ao trabalho de equipa continuam a ser alimentados pelo próprio sistema centralizado e burocrático.

Estrela (2014) situa, conceptualmente, o desenvolvimento profissional no investimento que os professores depositam num processo que lhe permite melhorarem as suas competências, “face às novas exigências de alargamento e reestruturação da sua profissionalidade” (p. 15). Na perspetiva de Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se com as diversas experiências de aprendizagem, as quais podem ser naturais, planeadas e/ou conscientes, processadas em prol do indivíduo, direta ou indiretamente. Independentemente da natureza processual, elas contribuem para melhorar o desempenho do professor na sala de aula. Neste âmbito, verifica-se um processo segundo o qual um docente, sozinho ou em grupo com os seus pares, revê e valoriza o seu papel como agente de mudança e como construtor crítico do conhecimento e das competências ao longo da vida como profissional do ensino.

Um “profissionalismo interactivo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 12) é possível quando há envolvimento entre o corpo docente e quando os professores se sentem apoiados, num clima de confiança profissional coletiva e numa escola com maior poder e com capacidade para se reorganizar. Através da colaboração, substituem-se crenças e dúvidas, reformulando-se o conhecimento. Ao aperfeiçoar-se o professor, a escola também se aperfeiçoa contínua e internamente, podendo encontrar respostas articuladas para os problemas e para os desafios com que os professores se deparam no trabalho com e para os alunos.

Daí que a formação contínua de professores, na forma de cursos, possa ser incluída no conceito de desenvolvimento profissional de professores, o qual remete para uma visão mais ampla dessa formação, “uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 15). Deste modo, é possível que o conceito inclua “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência . . . quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada” (Day, 2001, p. 18).

Com base nas publicações existentes sobre a questão concetual do desenvolvimento profissional de professores, de 2000 a 2010 em *Teaching and*

*Teacher Education*, Avalos (2011) refere a notoriedade do reconhecimento processual da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, aprender e desenvolver-se como professor são processos complexos os quais agregam diversos elementos, sendo marcados por um conjunto igualmente importante de fatores.

O professor, de facto, pode ser sujeito e objeto de aprendizagem e de desenvolvimento e as respetivas necessidades de aprendizagem são variáveis que dependem das tradições, dos costumes, das políticas ambientais e das condições organizacionais dum país. Nesta pluralidade, a investigação de Avalos (2011) verificou ainda que os professores se deslocam dum estágio para outro, embora as manifestações não sejam iguais, existindo uma semelhança no esforço para a construção de modelos de desenvolvimento dos docentes.

A par disto, a diversificação de funções e de conceções docentes tem-se alargado e há, cada vez mais, exigências de proveniências múltiplas: tutelares ou administrativas; locais; organizacionais; pedagógicas; didáticas. Os estímulos aplicados aos professores são altamente variáveis, logo a resposta não pode preditiva nem fiável.

### **2.3 Exercício docente: funções e conceções**

O termo *docente* provém de *docens*, *-ntis*, participio presente do verbo *doceo*, *-es*, *-ēre*, *-ui*, *doctum*, em latim, e significa aquele que ensina. Atualmente, em cada escola e além de mestres, os docentes têm de ser amigos, tutores, psicólogos, assistentes sociais, burocratas, numa flutuação funcional que pode derivar da sua pessoa e da sua identidade. Isto é: além do(s) saber(es), as conceções, os modelos de ação e as funções vão sofrendo mutações e (re)adaptações.

Fruto das interações dinâmicas que atingem a escola hodierna, as funções docentes expandem-se, tornam-se volúveis e, por vezes, indefinidas. Na verdade, a sociedade contemporânea caracteriza-se por um desenvolvimento multidimensional sem precedentes, de ordem socioeconómica, cultural, científica e tecnológica. O carácter universal e constante dos reflexos do desenvolvimento intensivo obriga os docentes a (re)adaptações sucessivas, devido ao exercício de papéis inovadores e/ou renovados. Como consequência, as funções docentes sofrem (re)configurações continuamente, exigindo, por sua vez, a necessidade de se desenvolverem competências cíclica e/ou permanentemente. A aquisição de competências exige uma “construção pessoal e profissional . . . enriquecimento da personalidade do professor” (Mesquita, 2015, p. 36).



Sobre o alargamento de funções docentes, Nóvoa (2005) designou a tendência como “transbordamento” das funções educativas escolares. Cosme e Trindade (2011) redimensionam o professor atribuindo-lhe um papel de “interlocutores qualificados” no espaço escolar. Isto faz com que as funções de professor sejam dinâmicas e flexíveis, consoante as exigências sociais às quais o sistema educativo não deve ficar indiferente, como refere Sacristán (2014).

Como resultado, surge a reconfiguração de referenciais teóricos e metodológicos relativos à atividade docente, implicada pela mudança e pelo alargamento de funções atribuídas e/ou esperadas (Ferreira, 2009; García, 2013; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2002). Com efeito, as pressões relacionadas com o exercício docente, exógenas ou endógenas, fazem com que este se desenvolva gerindo várias parcelas ao longo da vida. Entre outras, a gestão far-se-á entre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola, a relação com a comunidade educativa, parcelas que, globalmente consideradas, contribuem inequivocamente para um desenvolvimento significativo da prática docente e das exigências inerentes à formação.

Com efeito, as múltiplas funções que um professor tem que desempenhar conduziram à emergência duma (re)conceptualização notória da docência, dada a complexidade implicada. Por conseguinte, surgiram diversos modelos (Sacristán, 2014; Pratt & Collins, 2001; Tardif, 2007) que fazem o reenquadramento do perfil do professor atual, a par de alterações tutelares.

Em relação ao ensino e à prática profissional, Sacristán (2014) apresentou as seguintes formas de encarar o mister: ofício através dos saberes provenientes da experiência; aplicação duma ciência; arte; empenhamento moral, com ênfase na odontologia e na ética. Previamente, os modelos ou paradigmas do perfil do professor deveriam integrar componentes complementares da docência, como a sua natureza, as competências ou as questões de aprendizagem. Globalmente, um professor devia possuir cultura e técnica, tendo capacidade para ser um prático artesão, um prático reflexivo, um ator social e um personalista.

Outros autores, como Pratt e Collins (2001), propuseram um modelo acerca das perspetivas de ensino, no qual se incluíam os conhecimentos académico, experiencial, desenvolvimentista, personalista e crítico-social, em diálogo com as crenças, intenções e ações dos docentes sobre o ensino, enquanto formadores e educadores em exercício. Tardif (2007) evidenciou, por sua vez, que a prática e a ação de cada professor são dirigidas por modelos de ação cuja base assenta em conceções sobre a docência e sobre o ensino.

Num contexto de complexidade que enforma a docência na atualidade, tais concepções são capazes de tornar inteligível a atividade educativa, atribuindo-lhe sentido e “oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações” (Tardif, 2007, p. 150) relacionadas com a pluralidade de ações. Para o mesmo autor, a racionalidade da prática profissional é expressa através das teorias empregues pelos professores, nas suas ações, e advém dos modelos de ação sobre os quais assenta a prática docente.

Tardif (2007) definiu e caracterizou quatro modelos de ação: “educação enquanto arte”; “educação enquanto técnica guiada por valores”; “educação enquanto interação”; “educação como atividades tradicionais” (p. 154). No primeiro modelo, a origem remonta à ideia de *τέχνη* («technê» ou «teknê»), na Grécia Antiga, na qual a ação e a criatividade se combinam e se distinguem da ciência (*ἐπιστήμη* ou «epistême») e da prática (*πράξις* ou «praxis»). Deste modo, o educador não é um cientista cuja ação esteja direcionada para o conhecimento puro, na medida em que o saber aliado ao conhecimento específico é *a priori*. Assim, a sua ação direciona-se para o *fazer*, tendo em conta o contexto específico e o público-alvo, resultado da prática a construção do saber fundamental.

Na segunda concepção, educação enquanto técnica guiada por valores, a prática educativa assenta em princípios científicos e técnicos capazes de justificar ou fundamentar a prática, os quais a norteiam. O saber específico, correspondente às ciências e às técnicas, consolida e valida o rigor da ação. Esta, por estar ancorada em normas e regras, também se legitima nas suas dimensões científica e ética, integrando objetividade e subjetividade.

Quando a atividade educativa se baseia na comunicação e na interação entre os intervenientes processuais, a concepção subjacente corresponde à “educação enquanto interação”, pelo que ensinar implica um estado de relação, um processo formativo com interações. Tardif (2007) considera que ensinar consiste no estabelecimento de relações e no desenvolvimento do público-alvo, num processo de formação cujas interações constituem um eixo estrutural.

Na última concepção designada por Tardif (2007), “educação enquanto atividades tradicionais”, as práticas educativas baseiam-se nos costumes e nas formas de exercício mantidas pelo peso do seu uso tradicional. Neste sentido, os professores agem acriticamente, desde que a tradição pedagógica se preserve, seguindo concepções e modelos de ação cujos referenciais correspondem às práticas desenvolvidas e legadas *ab anteriori*.

Ao contrário desta perspetiva, trocar experiências e partilhar saberes propiciam uma formação contínua. Para Charlier (2014), participar numa comunidade de aprendizagem, ajudar a construí-la, pressupõe que haja troca e partilha: “a troca exige um baixo nível de tratamento cognitivo, limitando-se à expressão e ao processamento de informações relativas às práticas individuais ou coletivas. A partilha pressupõe um elevado nível de tratamento individual ou coletivo” (p. 212).

Nesses momentos de participação, nos quais se realiza a troca e a partilha, a formação mútua sai reforçada, dado que o papel tácito de cada professor corresponde ao formador e ao formando. A formação profissional ao longo da vida permitirá, pois, quebrar um conjunto de crenças e de convicções tidas inicialmente, enquanto se reconstróem saberes docentes. Para um exercício docente mais profícuo, a informação não pode ser estanque, pelo que a aprendizagem contínua é promotora da pluralidade dos saberes e das matrizes nos quais assentam.

Numa gradação crescente, o processo de ensino-aprendizagem tem exigido, em especial aos professores, esforços de transformação provenientes de vários quadrantes: das inovações científicas, da tutela, das comunidades adjacentes, entre outros. Daí que a ação docente implique um desafio constante de criação de condições para o desenvolvimento dos alunos, nas suas dimensões individual e social.

O processo de ensino-aprendizagem tem-se tornado cada vez mais complexo e desafiante para os docentes, na medida em que entram continuamente novas parcelas estruturantes e o saber se reveste de novas cambiantes de sentido. Se há professores disponíveis a deixar de parte alguns hábitos para redefinirem a ação pedagógica, é necessário ter em conta que a reconfiguração do trabalho do professor implica mais incidência nos processos do que nos produtos de aprendizagem (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015).

## **2.4 Contextualização e contornos do desenvolvimento profissional do docente**

Na sociedade hodierna e em múltiplos contextos profissionais nacionais e/ou internacionais, ter um diploma deixou, há décadas, de ser suficiente. Consequentemente, as áreas relacionadas com a atividade docente não ficaram alheias ao contexto mais amplo do mercado de trabalho qualificado, sofrendo uma desvalorização salarial e social.

Perante a diversidade de exigências sociais e profissionais impostas aos professores no decurso do seu exercício profissional, cada professor deve possuir um conjunto de saberes e de motivações que ultrapassem a formação académica. Além

disto, a decadência da consideração social do professor evidenciou que quem permanece no ensino o faz, regularmente, por motivos de primazia moral, daí que os profissionais qualificados se tenham tornado escassos em países como a Inglaterra e a França (Esteve, 1999).

Em termos de evolução legislativa, a precarização dos docentes tornou-se trivial e a padronização do desempenho sofreu um incremento gradual. Paradoxalmente, em escolas massificadas exigem-se cada vez mais práticas pedagógicas e didáticas personalizadas, capazes de motivar os alunos. A rotina complexa da preparação e da lecionação constitui, por isso, uma parte, mas cada professor precisa de conduzir os seus alunos para o futuro, pelo que as qualidades pessoais, interpessoais e profissionais são requisitos imprescindíveis a um exercício profissional mais profícuo (Hargreaves, 2004). Ou seja: verifica-se uma tendência de personalização do ensino, tentando fazer a sua conversão em educação.

A forma de recrutamento de professores espelha essa evolução: quando as qualificações académicas eram fator decisivo, um concurso com graduação profissional bastava, ao passo que hoje seria inconcebível esse contexto de admissão. Os concursos tornaram-se, pois, mais complexos, incidindo, por exemplo, na formação contínua, e há mesmo situações onde há prioridades elencadas além da graduação profissional, nomeadamente para escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Tornou-se igualmente comum a apresentação do *Curriculum Vitae* assente nas competências e a entrevista, por exemplo, passou a coexistir, tornando-se decisiva em muitos concursos de admissão de professores. Tendo por base critérios administrativos e tutelares, verifica-se que os professores mais antigos não precisaram de realizar entrevistas ou outras provas de ingresso na carreira, enquanto hoje as competências noutras dimensões são igualmente avaliadas antes de qualquer tomada de decisão que vise a inserção dum professor num estabelecimento de ensino público ou privado.

Ainda a propósito do saber docente, Tardif (2007) considera-o um “saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Enquanto os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares se produzem graças às ciências da educação, transformados em programas curriculares e transmitidos pelas instituições formadoras, os saberes experienciais caracterizam-se pela emergência da prática quotidiana e contínua, produzindo-se pelos professores com base no seu trabalho.

Por conseguinte, a produção dos saberes experienciais radica-se nas diversas interações baseadas em situações concretas, não sendo passíveis de definições acabadas e exigindo “improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (Tardif, 2007, p. 49). Cada uma dessas situações assume carácter formativo, para o professor, e relacionam-se com a interação contínua, nuclear na prática docente, entre os saberes e demais pessoas e profissionais. Como os saberes experienciais se tornaram tão relevantes, o mesmo autor salienta que “as certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares” (p. 52).

Através da participação, enquanto processo constitutivo da comunidade e da aprendizagem, a troca e a partilha podem, por isso, ser promotoras da contínua (re)construção daqueles saberes, em cada escola, visto que a realidade pode ser demasiado heterogénea até mesmo dentro duma instituição específica. Oliveira-Formosinho (2015) sustenta que a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída . . . pelos “atores na construção do seu itinerário de aprendizagem . . . em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica” (p. 10).

Deste modo, a interdependência entre os agentes educativos e os ambientes torna a pedagogia da participação um espaço complexo, no qual a ambiguidade, a emergência e o imprevisto constituem critérios de fazer e de pensar. No processo implicado na interação, incluem-se a escuta, o diálogo e a negociação. (Oliveira-Formosinho, 2015).

Apesar das dificuldades que os adultos têm em reconhecer a aprendizagem vivida por meio da participação, numa dada comunidade, a co-construção individual e coletiva exige condições individuais e organizacionais. Charlier (2014) defende que a abordagem de participação, enquanto processo de aprendizagem e sustentada na troca e na partilha, implica uma perspetiva dinâmica e evolutiva, potenciando uma transição de intenções. Neste caso, passar duma “intenção de construção de práticas individuais para uma intenção de construção de práticas coletivas” (Charlier, 2014, p. 201).

Perante a multiplicidade de saberes e de requisitos essenciais à prática docente, verifica-se que a complexidade se tornou um denominador comum. Neste sentido, a formação científica é apenas uma parcela exigida ao professor, além de se ter tornado imprescindível a produção de conhecimento teórico e prático relacionado com a docência. O exercício docente evoluiu e passou a ser enquadrado como uma função que exige o domínio de diversos saberes em simultâneo, reconhecendo que o

seu conteúdo deriva dum processo contínuo de questionação, de construção de conhecimento.

O ser-se atraído pela vontade de mudança e de inovação deriva, pois, dos estímulos dados à reflexão e “na mudança educativa, o contexto faz toda a diferença” (Hargreaves, 2004, p. 247). No processo reflexivo, incluem-se os contextos e as condições situadas entre a vida e a profissão, a qualidade das interações e das reflexões sobre a profissão, sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. A reflexão tem como objetivo primordial a atribuição de sentido, de modo a adquirir-se um melhor conhecimento e uma melhor atuação. Por sua vez, o pensamento reflexivo, sendo uma capacidade, carece de condições propícias para se desenvolver, pelo que tem de ser incrementado (Alarcão, 1996b).

Como tal, as organizações têm que favorecer um clima propício à reflexão, capaz de garantir interação edificante, logo reflexiva e participada. Conforme salienta Elias (2008), o “sistema da tomada de decisões”, as “formas de comunicação estabelecidas”, as “normas e funções utilizadas” e os “papéis assumidos” interagem na “construção do clima de escola”, processo associado a uma “dinâmica interactiva que se gera entre os actores escolares e está dependente do estilo de relações sociais estabelecidas” (p. 122).

O mesmo autor salienta que “a tomada de decisões nas organizações escolares deverá constituir-se e construir-se como um processo partilhado, assente em estruturas colegiais” (Elias, 2008, p. 124), sem anular, no entanto, a liderança, a qual deve ser uma exigência inerente e ser eficaz. A eficácia desta liderança medir-se-á, no seu entender, no alcance dos objetivos, “num quadro de participação e numa cultura de colaboração e de respeito pela diversidade” (Elias, 2008, p. 124). Neste clima, cada professor é responsável pela mudança e pela inovação.

Do ponto de vista organizacional, ainda hoje se privilegia a relação entre o professor e o saber, numa postura transmissiva que dá primazia ao ensino e ao ato de ensinar. Com efeito, uma cultura pedagógica radicada na colaboração constrói-se quando há predisposição para a mudança, de modo a abandonar práticas de trabalho solitário. Na sequência dessa predisposição, há um percurso em que é necessário abandonar uma cultura de ensino individualista, de cariz privado e isolado. Todavia, esta transformação não é fácil, devido ao carácter duradouro de muitas concepções dos professores e à herança do ensino tradicional, ainda grande (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015).

Quando os professores assumem novos papéis e novas exigências, está implícita a sua capacidade de serem agentes de mudança e de inovação. Tornou-se

comum considerar que as mudanças na escola se atingem quanto maior for a entrega dos professores, sendo, pois, indispensáveis para as organizações que visam as transformações. Para que estas possam acontecer, a escola tem de criar possibilidades de trabalho envolventes como condição *sine qua non*. Deste modo, os professores assumir-se-ão como profissionais democratas, a quem os novos desafios reconfiguram o respetivo exercício profissional, com ênfase na formação, na investigação-ação, na reflexão, na renovação.

O professor não é apenas um transmissor curricular acrítico. Uma das funções subjacentes ao seu exercício profissional, durante a sua intervenção pedagógica e didática, é a gestão ou a interpretação do currículo, (re)construindo-o, num contexto de transformação e de inovação escolar. Contudo, para que a participação e o envolvimento sejam fecundos, o processo de mudança tem de ter sentido e cada profissional precisa de desenvolver capacidades e competências de vária ordem, além do propósito moral. Por exemplo: independentemente da proveniência social e da cultura tácita de vários alunos, um professor pode também conduzi-los a adquirirem competências para lidarem com a mudança no seu futuro (Elias, 2008; Hargreaves, 2004).

Na perspetiva de Day (2001), os professores conhecem bem a estrutura relacionada com a prestação de contas e o nível de reformas tutelares. A ênfase nos resultados escolares acentua a dispersão da preocupação, da atenção, do nível e da qualidade das relações, do empenho, fundamentais ao estímulo que a aprendizagem dos alunos precisa, pelo que o ensino é “uma empresa moral” (p. 36). Por conseguinte, “o propósito moral é um aliado natural do *movimento de mudança*” (p. 37). Com esta dimensão mais ou menos evidente, um professor torna-se um agente de mudança, graças aos propósitos morais que o conduziram ao ensino.

Por conseguinte, os desafios não se colocam apenas ao professor, mais concretamente ao seu desenvolvimento profissional, e a escola também é uma parte da equação. Se o docente tem de estar em formação contínua, a escola também assume um papel importante, independentemente do estágio de desenvolvimento organizacional e do corpo docente. Por este motivo, Hargreaves (2004) reconhece a existência de “estratégias complementares de crescimento das escolas e dos professores” (p. 260).

Na verdade, questões de ordem política, tecnológica, de avanço científico e de mudança social são sentidas igualmente ao nível organizacional. Perante isto, o desenvolvimento profissional é transversal a toda a carreira docente e resulta duma

necessidade que deve ser encarada positivamente para os docentes e para a escola, pelo que esta deve ser uma organização qualificante (Elias, 2008).

A investigação desenvolvida por Mesquita, Formosinho e Machado (2015) evidencia que o trabalho sustentado na colaboração é o que promove melhor o desenvolvimento de desempenho do professor e das organizações. Com efeito e independentemente da configuração, as comunidades de prática, as comunidades educativas, as equipas educativas e/ou as culturas colaborativas constituem processos inegáveis de melhoria profissional e organizacional (Formosinho & Machado, 2015).

Numa escola de natureza qualificante, a formação acrescida de cada professor incide em competências de várias ordens: pedagógicas; didáticas; gestão curricular; atualização e aprofundamento de saberes relacionados com a formação inicial ou com a área do saber predominante durante o percurso académico. O desenvolvimento profissional dos professores integra, pois, um objetivo primordial: fazer com que os docentes tenham mais aptidões a “conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (Elias, 2008, p. 130).

## **2.5 Modelos e etapas do desenvolvimento profissional do docente**

Formosinho, Machado e Mesquita (2015), Formosinho e Machado (2015), Flores (2014), e Estola, Uitto e Syrjälä (2014) entendem que o processo de se tornar professor se inicia antes da escolha do curso de formação inicial docente, num processo complexo e multifacetado, que começa frequentemente no seio familiar. Numa aprendizagem motivada pela observação, a experiência escolar, aliada a variáveis, a perspetivas, a crenças e a práticas, às vezes conflituais, transformam o aluno em professor.

Nessa aprendizagem pela observação, as memórias retêm sobretudo a influência que diversos professores e as repetidas relações exercem no processo de se tornar professor. Por vezes, alguns familiares ou pessoas com quem se interage no foro privado também representam essa influência (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014; Flores, 2014). Por conseguinte, a formação inicial académica está longe de garantir todas as competências necessárias ao exercício profissional.

Com efeito, apesar de concluída a etapa académica e de lhe ser reconhecida uma habilitação profissional, o professor não pode ser considerado completo nem amadurecido, dado que os conhecimentos obtidos através da formação inicial são



claramente insuficientes, para o exercício eficaz e eficiente ao longo da carreira. Esta, por sua vez, exige ciclicamente a (re)configuração de saberes e de funções docentes. Consequentemente, o desenvolvimento profissional carece de formação acrescida no domínio de competências pedagógicas, didáticas, de gestão, de atualização e de aprofundamento de saberes relativos à formação inicial.

Mesquita (2015) reflete sobre a definição de profissional competente, notando que o conhecimento, a ação e a gestão de situações profissionais complexas são nucleares, pelo que “cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado”, “*saber ir além do prescrito*” (pp. 27, 28). O saber agir profissional, através da complexidade do exercício docente, passa, pois, pelo conhecimento da ação pertinente; da mobilização dos saberes e dos conhecimentos dentro do âmbito profissional; da integração ou combinação de saberes múltiplos e heterogêneos; da transferência; da aprendizagem e do aprender a aprender; do comprometimento ou do empenhamento (Mesquita, 2015).

Se a formação inicial deixou de ter o monopólio formativo, um dos motivos fulcrais prende-se com as competências que as crianças e os jovens precisam de desenvolver, revistas e adaptadas ciclicamente, fruto de transformações sociais e científicas constantes. Como o pensamento tem que se (re)adaptar, as mudanças sociais acabam por atingi-lo e a implementação de estratégias renovadas e/ou aperfeiçoadas torna-se prioritária. O resultado corresponde a novas competências que os professores também têm que adquirir.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional assume, sucintamente, diversas formas: cursos, projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras. Elias (2008) define do seguinte modo o desenvolvimento profissional: “um movimento, uma acção de dentro para fora, dimensionado pelo docente, cabendo-lhe as decisões fundamentais relativamente às questões que deseja vir a considerar, aos projectos que pretende empreender e à forma como eventualmente os quer considerar” (p. 131).

Day (2007) considera que o desenvolvimento profissional contínuo de professores foi sempre uma necessidade para os docentes, devido a mudanças curriculares, a abordagens de ensino e a condições de trabalho. Daí ter emergido a visão do professor como profissional em constante desenvolvimento, produto das mudanças contínuas da sociedade contemporânea e das teorias pedagógicas e educacionais.

A aprendizagem e o desenvolvimento contínuos do professor resultam da necessidade de enfrentar as exigências impostas a cada profissional e à escola. Daqui derivam, igualmente, necessidades de investigação sobre os contextos, as estratégias e os agentes capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento efetivos, além dos fatores que os influenciam. Os caminhos educacionais que renovam a escola, nas suas rotinas e nos seus papéis social e cultural, e que atualizam os seus profissionais, nos modelos de aprendizagem e de ação, são, afinal, o produto resultante da reflexão, da investigação intra e extra-escolar:

Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua *competência de desenvolvimento*. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática. (Korthagen, 2009, p. 44)

A complexidade dos processos de desenvolvimento profissional docente está intimamente relacionada com a diversidade contextual e com as estratégias, além da forma como estas duas parcelas intervêm e se associam no processo de desenvolvimento dos professores. Em termos evolutivos, vários autores dedicaram-se a elencar os vários modelos de desenvolvimento profissional. No entanto, importa salientar aqueles que as instâncias mais reconhecem atualmente no processo de capacitação contínua de professores, tomando como referência documentos tutelares e outros mais recentes, por serem estes que serão tomados em conta no trabalho empírico.

Essa diversidade de contextos e de estratégias agregados ao desenvolvimento profissional docente é sublinhada por Avalos (2011), o qual apresenta alguns resultados do seu impacto. O mesmo autor acrescenta que a investigação indica que as intervenções curtas sejam menos eficazes do que as prolongadas e que as combinações de ferramentas e as experiências reflexivas sejam as que melhor se ajustam ao processo.

Independentemente da duração e da tipologia das intervenções, sabe-se que a supervisão das práticas pedagógicas, o trabalho colaborativo, a investigação para a ação ou o desenvolvimento curricular constituem alicerces de desenvolvimento profissional docente. Como tal, os modelos de desenvolvimento profissional dos professores que serão tidos em conta neste trabalho correspondem à proposta de García (2013), cuja segmentação se enquadra melhor nos desígnios do desenvolvimento profissional do professor, no contexto português: desenvolvimento profissional autónomo; baseado na observação e supervisão pedagógica; através do

desenvolvimento curricular e organizacional; através do treino; através da investigação.

No modelo de desenvolvimento profissional autónomo, subentende-se que cada professor é capaz de diagnosticar e de aprender por si, o que inclui planificação, direção e seleção de atividades formativas. A sua imagem pessoal e a sua visão como profissional vão-se desenvolvendo neste processo de modo a refletirem-se no momento de realização profissional como agente de ensino, em diálogo interativo ou não, entre vários profissionais. Na verdade, os professores tomam decisões sobre o momento e o objeto das suas aprendizagens. Como tal, este modelo pode caracterizar-se por ser mais simples, na medida em que cada profissional determina aprender por si mesmo conhecimentos ou competências que julga essenciais para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal.

O desenvolvimento profissional também radica na experiência e pode incluir a reflexão, razão pela qual o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão pedagógica deve ser elencado. Neste modelo, a reflexão, nos seus sentidos etimológico e físico, corresponde ao exercício de estratégias para o desenvolvimento profissional, com consequências na formação de professores, visto que as competências metacognitivas são desencadeadas e o crescimento da autoconsciência pessoal e profissional é fomentado. Na reflexão, García (2013) inclui as seguintes estratégias: redação e análise de casos, análise de biografias profissionais; análise dos constructos pessoais e teorias implícitas; análise do pensamento através das metáforas; análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas. Todavia, além destas estratégias, no mesmo modelo de desenvolvimento profissional, têm que estar implícitos um clima favorável à colaboração e à reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional e a supervisão clínica como estratégia fundamentalmente reflexiva (García, 2013).

Outro modelo proposto pelo mesmo autor consiste no desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional. Neste caso, o desenvolvimento de projetos de índole curricular, aliados à formação num centro específico e centrado na escola.

O quarto modelo proposto por García (2013) processa-se através do treino. Os cursos de formação constituem, por isso, uma modalidade de formação cujos pressupostos são do conhecimento geral e fomentam a aquisição de novos conhecimentos, a partilha de práticas, a reflexão com efeitos retroativos, a reformulação de práticas.

O desenvolvimento profissional efetuado por meio da investigação (García, 2013) é outro modelo elencado. Neste caso, a imagem à qual se associa o professor corresponde à figura dum investigador e/ou dum colaborador, ligada ao movimento de investigação-ação sustentada na prática escolar.

Como os vários modelos não são estanques, o mesmo autor apresenta uma abordagem integradora, baseada no modelo SIPPE, correspondente a um “Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores” (Fernández Pérez, 1988, citado em García, 2013, p. 189). Neste caso, o aperfeiçoamento dos professores é visto como necessário e natural, para que a atualização se concretize, quando parte da sua prática profissional e da consciência que têm da importância da análise e da reflexão das práticas no fomento do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além dos modelos, importa igualmente considerar as etapas do desenvolvimento profissional dos professores. Independentemente dos vetores que se intersejam entre a profissão e o indivíduo, este terá sempre necessidades específicas, pelo que o desenvolvimento profissional integra as dimensões pessoal e profissional. Na verdade, as necessidades individuais de cada professor são determinadas por fatores pluridimensionais, como o desenvolvimento pessoal na idade adulta, o conceito sobre si próprio e a etapa da carreira profissional. A progressão na carreira também pode influenciar as necessidades individuais.

A história individual e a evolução do contexto, isto é, os antecedentes pessoais e profissionais, em que um profissional se move, são fatores determinantes que não podem ser menosprezados. Huberman (2013) faz uma ressalva, destacando que as etapas vividas na carreira podem não ser sequenciais ou lineares e que, no máximo, a maioria dos profissionais pode subentender-se na vivência de todas as etapas. Daí que o desenvolvimento duma carreira profissional seja “um processo e não uma série de acontecimentos”, cujas “fases perceptíveis” (Huberman, 2013, p. 38) podem ser enumeradas e analisadas.

A entrada na carreira constitui a etapa inicial do desenvolvimento profissional dos professores. Esta fase inclui a escolha da carreira docente e os primeiros anos de exercício profissional, caracterizando-se pelo “tactear constante”, face à “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 2013, p. 39). Neste estágio, há sensações que oscilam entre o entusiasmo, a descoberta e/ou a necessidade de sobrevivência. Também há perfis de professores que privilegiam outras sensações como a indiferença, a serenidade, a frustração e o conjunto delas. Esta amplitude deriva da capacidade de exploração e do carácter provisório das opções, visto que os professores que iniciam a carreira ponderam frequentemente os

reflexos do seu exercício face às relações entre a realidade contextual profissional e os ideais anteriores.

A fase de estabilização ocorre quando os professores se comprometem definitivamente com o ensino, assumindo responsabilidades e permanecendo na atividade docente, graças a procedimentos administrativos. É uma etapa na qual a identidade profissional se vai cimentar, dado que a verificação de competência profissional se processou, passando o exercício profissional a dimensionar-se na libertação ou na emancipação, atuando mais eficazmente e com um leque de recursos mais abrangente. Cada indivíduo passa a sentir-se mais confiante e confortável, consolidando as suas capacidades pedagógica e didática e deixando de se questionar como anteriormente.

Passadas as etapas da entrada na carreira e da estabilização, os indivíduos podem divergir, no seu desenvolvimento profissional. Por conseguinte, há profissionais que passam à fase de diversificação, a qual se caracteriza pela experimentação pedagógica e didática, maximizando a sua prestação escolar, sem se inibirem de procurar novos desafios e de enfrentar correntes instaladas, para que avancem reformas consequentes e mais ousadas. Aqueles que se encontram neste estágio apresentam índices elevados de motivação, daí o envolvimento nas equipas de trabalho e o investimento em contrariar a rotina. Nesta fase, há também quem procure aumentar o seu prestígio dentro da comunidade escolar e quem tenha ambições em desempenhar cargos administrativos.

Outra etapa do ciclo de vida dos professores corresponde ao questionamento sobre si próprio, sensivelmente na fase intermédia da carreira dum professor. O “pôr-se em questão” (Huberman, 2013, p. 42) pode caracterizar-se pela presença de sinais multifacetados que se situam entre a rotina e a monotonia instaladas e crises sobre a identidade profissional. Cada professor põe em confronto a sua vida pessoal e profissional face à situação política, económica e social envolvente, pois as dificuldades de transição na carreira e a deterioração das condições de trabalho podem representar um entrave à continuidade. Em função dos contextos escolares dominantes, os professores que se encontram neste estágio avaliam o que conseguiram fazer da sua vida, em relação aos objetivos e aos ideais iniciais. Também põem hipóteses dicotómicas de continuidade no ensino ou de abandono da atividade docente, para abraçar desafios completamente novos, apesar da insegurança que possam acarretar.

Quem passa pela fase da “serenidade e distanciamento afectivo” (Huberman, 2013, p. 43) pode tê-la alcançado graças a diversos meios, sendo o questionamento

um denominador frequente. A ponderação efetuada anteriormente conduz cada profissional a uma dialética onde o passado e o presente se confrontam. Por sua vez, as conclusões situam um passado individual, carregado de iniciativa, de energia, de investimento e de alguma ambição, por oposição a um presente onde a tranquilidade se impõe, motivada pela consciência da evolução no controlo da sala de aula e da capacidade mais fiável de previsões. Há, no entanto, outras razões que contribuem para consolidar a serenidade e a confiança. A assunção e a aceitação das características individuais levam o profissional a uma maior relativização face às metas propostas, aos resultados conseguidos e à opinião dos outros elementos da comunidade educativa. Isto é: um professor recua e desinveste, em relação às suas ambições e aos seus ideais iniciais. Quando o professor se encontra neste estágio, terá conseguido ser mais prudente e terá conseguido distanciar-se afetivamente dos seus alunos, mais por força destes e das consequências das diferenças intergeracionais.

Depois da fase onde domina a serenidade, a generalidade dos professores enfrenta sentimentos de pessimismo perante a evolução do ensino, *stricto sensu* e *lato sensu*. Devido à influência das experiências e dos resultados anteriores, além dos contextos local, regional, nacional e/ou internacional, a descrença nas tendências inovadoras é relevante. Além dos sentimentos pessimistas, as atitudes regem-se pela negatividade e pela rigidez, associando-se os lamentos e o apego a dogmas. Neste estágio, durante o qual a nostalgia do passado e a prudência do professor são assinaláveis, predominam, assim, o “conservantismo e as lamentações” (Huberman, 2013). No entanto, não são apenas os professores mais experientes que se enquadram nesta etapa. Com efeito, também há professores mais jovens que são igualmente conservadores, uma vez influenciados pelo meio político e social. Face à evolução do momento, evidencia-se a discordância, colocando-se o profissional à margem, relativamente aos acontecimentos de maior fôlego para a escola e para o sistema escolar.

No final da carreira, a maioria dos professores passa paulatinamente a uma postura mais favorável ao indivíduo, uma vez processada alguma libertação do investimento no desempenho profissional, sem lamentações. Ou seja: uma fase de desinvestimento. Por vezes, a meio da carreira também há profissionais a desinvestir, após a tomada de consciência da relação entre as políticas testadas e os resultados obtidos, os quais lhes trazem a desilusão, e do grau de consecução das ambições anteriores. O desinvestimento profissional conduz o professor a reconverter as atenções em si e nos interesses externos ao ambiente escolar, passando a haver mais

zelo pela vida social e pela reflexão. Desinvestir profissionalmente é como se um compromisso se diluísse, dando lugar a uma saída pacífica do ensino, independentemente da proximidade do horizonte no qual se situe o fim do vínculo institucional, entre a pessoa e a sua profissão.

As crises de identidade plasmam essas metamorfoses. As questões interligadas entre o indivíduo e a família e cada reavaliação pessoal podem tornar-se, em certas fases da vida, mais angustiantes do que as questões associadas ao crescimento profissional. Na verdade, todos os adultos passam por várias crises de vida e por períodos de investimento diferenciado nos assuntos relacionados com a carreira (Huberman, 2013; Tracy, 2002).

## **2.6 Fatores de influência e processos de mudança nos professores**

Em termos nucleares, o desenvolvimento profissional dos professores resulta da combinação dos contributos das vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos escolares onde se enquadra a atividade docente (Day, 2001; Nóvoa, 2009b). Anteriormente, García (2013) notara que, enquanto parte constituinte do sistema educativo, o desenvolvimento profissional dos professores está sujeito a “influências e pressões por parte das várias instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais” (p. 193). Recuando mais no tempo, Fullan (1987, citado em Hien, 2009) verificara a existência de quatro fatores fundamentais para a dimensão do sucesso do desenvolvimento profissional dos professores: redefinição de desenvolvimento pessoal como um processo de aprendizagem; liderança escolar; cultura organizacional, ao nível da escola; papel das agências externas, principalmente a nível local e regional.

Neste sentido, Flores, Rajala, Simão, Tornberg, Petrovic e Jerkovic (2007), num estudo internacional, concluem que há diversos fatores que podem ser promotores do desenvolvimento profissional, internos ou externos. Começando pelos primeiros, os fatores internos indicados no estudo correspondem às necessidades pessoais, à motivação intrínseca, às relações interpessoais, às competências sociais e afetivas, à subida na carreira e à sua relação com a compensação financeira. Por sua vez, os fatores externos referidos no mesmo estudo relacionam-se com a cultura escolar, em particular, com a colaboração entre docentes, com a visão partilhada de objetivos e de experiências entre professores, com a oportunidade de aprendizagens no local de trabalho, com o elevado grau de autonomia, com as decisões colegiais e com a liderança organizacional forte.

No mesmo estudo, também foi possível verificar a existência de diversos fatores inibidores do desenvolvimento profissional, essencialmente de cariz social, organizacional e pessoal. A nível social, a crise económica e a desvalorização da profissão docente servem de denominador comum, enquanto a nível organizacional há os patamares micro e macro. Deste modo, no patamar macroorganizacional, destacam-se as reformas sucessivas, a instabilidade legislativa e profissional, o excesso burocrático, a inadequação das condições de trabalho, a ausência de inovação e de iniciativa. Por seu turno, os fatores inibidores organizacionais, no patamar microorganizacional, incluem a ausência de liderança forte, as condições de trabalho desajustadas, o aumento da burocracia, a sobrecarga de atividades, a escassez de recursos, as dificuldades no trabalho em equipa. A nível pessoal, merecem destaque a falta de profissionalismo, a desmotivação profissional, a dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal, a falta de competências para o trabalho de equipa e a falta de iniciativa e de comprometimento (Flores et al., 2007).

Considerando que há características pessoais, motivacionais e sociodemográficas do professor, além das conceções docentes e das fases da carreira, que interferem no seu trabalho e na sua carreira, importa considerar, igualmente, os fatores de influência do desenvolvimento profissional de ordem organizacional e sociopolítico. Como tal, incluem-se a formação, o clima de escola, as lideranças ou as políticas educativas, os aspetos relacionados com a avaliação de desempenho docente.

A formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos académicos introdutórios, pelo que a socialização no início de carreira, enquanto aluno e como aprendiz de professor, e a socialização gerada pelo trabalho e pela interação com os pares se torna basilar (Flores, 2014; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Niklasson, 2014). Radica, aqui, a importância da mudança de perspetiva relativa às práticas de formação, donde sobressai a formação em contexto e os efeitos que possibilita.

Conforme salienta Ferreira (2009), “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e nas experiências dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas” (p. 329). A formação em contexto de trabalho implica produzir mudanças na ação individual e na ação coletiva, além do modo de pensar esta ação, de modo a avaliar também o produto, isto é, verificar a aprendizagem feita na formação. Na verdade, o efeito mais desejável, desenvolvimento dos alunos, depende da



capacidade de alteração das concepções e das práticas dos docentes. Formosinho e Machado (2011) defendem que a mudança faz emergir

a necessidade de estruturas de acompanhamento das práticas, após a formação, em congruência com uma perspectiva da relação linear de causa e efeito e de avaliação do produto - *a aplicação do que foi aprendido na formação* - e uma duma modalidade de penetração na *caixa negra* que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores. (p. 13)

A mudança de paradigma situa-se na forma como as ações individuais se podem articular entre si, em moldes de interdependência cooperada entre os agentes educativos. Por conseguinte, a promoção do trabalho colaborativo implica a passagem do somatório de indivíduos isolados para uma cultura de trabalho heterogéneo e autónomo, onde a diversidade e a partilha se sobrepõem à subordinação, pondo fim à cultura de transmissão e de isolamento. A lógica de trabalho colaborativo, por requerer a participação, opõe-se, por isso, a uma lógica compartimentada e baseada numa cultura profissional individualista. (Formosinho & Machado, 2015; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Mesquita, 2015).

Instaurar um modelo de trabalho colaborativo numa escola pode significar lutar contra dificuldades. Na verdade, algumas dessas dificuldades relacionam-se com um sistema escolar onde o currículo assume lugar central e no qual o corpo docente se baseia quase exclusivamente na relação transmissiva com os respetivos alunos, sem haver a promoção de interações produtivas entre os docentes (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015). Onde se reconfigura o paradigma da cultura de trabalho, promovendo a autorreflexão e a partilha dessas práticas entre pares, o desenvolvimento profissional do professor sai reforçado.

O clima escolar, assumindo-se num carácter nuclear, condiciona a qualidade de vida e a produtividade de professores e de alunos. Contendo uma relação intrínseca com os valores, com as crenças e com as expectativas pessoais e coletivas, o clima de escola também é um elemento diferenciador. Daí que a diagnose do clima de escola apresente contributos para o conhecimento da organização escolar e facilite a diagnose da situação contemporânea, visando a tomada de decisões fundamentais para a melhoria da escola.

Cada organização escolar procura identificar-se na sua essência, diferenciando-se entre si nos seus elementos caracterizadores e nas políticas de estabelecimento. Embora haja normativos nacionais como as orientações relacionadas com a programação anual, com o currículo, com exames nacionais, além dos

documentos legislativos comuns, a identidade da escola é inequívoca, além da sua cultura.

Por conseguinte, cada estabelecimento de ensino, considerado isoladamente ou de forma conjunta, através dos agrupamentos de escolas, desenvolve uma personalidade única, resultante dos ambientes escolares, das vivências, dos resultados, das metas e objetivos distintos e dos contextos demográfico, político económico e social. Dessa especificidade identitária e diferenciadora resultam desempenhos distintos.

O diagnóstico do clima de escola contribui, por isso, para uma mudança organizacional, para uma prática de autoavaliação e para que novas políticas ou novas estratégias de desenvolvimento organizacional tenham êxito. A sua relação entre a natureza do clima escolar deve ser estreita, potenciando o conhecimento e a compreensão da dimensão da consecução das metas estipuladas na escola, além da introdução de alterações para a melhoria do seu funcionamento.

O conhecimento do contexto geográfico e físico, dos seus recursos materiais e humanos, do seu modo de funcionamento, dos seus resultados, do grau autónomico e da identificação dos pontos fortes e fracos determinam a ponderação da realidade concreta de cada escola. Consequentemente, emerge a necessidade de auscultação das perceções que os indivíduos têm do seu clima de trabalho, para que se conheçam os aspetos que influenciam diretamente o seu rendimento.

A complexidade das vivências tem sofrido um crescendo na escola contemporânea. Em primeiro lugar, tal complexidade surge como resultado da massificação e da diversificação do público escolar, favorecendo e exibindo fenómenos de relacionamento humano. Alguns deles estão relacionados com o conflito, com a indisciplina, com a violência, os quais exigem um olhar atento, uma reflexão profícua e uma atuação atempada, de modo a valorizar e a desenvolver relacionamentos qualificantes. Em segundo lugar, os desafios que essencialmente a escola pública tem enfrentado: v.g., a perda de direitos adquiridos; o aumento da carga horária semanal com condições de trabalho desadequadas; a mutação legislativa da Avaliação de Desempenho Docente. Qualquer destes desafios tem contribuído para fragilizar as relações interpares, fazendo ruir o sentido de identidade e de pertença à cultura organizacional duma escola.

Em termos sociais, o contexto influencia o clima de trabalho, logo o clima de escola é influenciado também pelo contexto adjacente. A violência escolar e/ou a vitimização dos atores educativos são, portanto, afetados pela forma de gestão da (in)disciplina, dos recursos pedagógicos e do clima de aprendizagem. Todavia, cada

escola tem as suas diferenças, pelo que as generalizações do relacionamento humano podem ser péfidas.

A capacidade de inovação e de criação é transversal e os intervenientes a nível local têm, igualmente, a sua quota parte no que respeita às boas práticas, as quais podem potenciar a diferença a nível microorganizacional, sobretudo. Neste nível, incluem-se, por exemplo, a forma de organização escolar, a qualidade dos espaços escolares, o modelo pedagógico adotado, pretendendo-se almejar um clima positivo. A liberdade de escolha, estando implícita, permitirá a apresentação cíclica de novas formas de organização escolar.

Porém, em tempos de crise, é habitual a sociedade opinar sobre questões educacionais: sobre as escolas, sobre o corpo docente, sobre o aproveitamento escolar dos alunos, entre outras. Reveste-se de interesse generalizado a discussão no âmbito escolar: sobre as melhores formas de gestão escolar, com a diminuição de recursos materiais e humanos; sobre a melhoria dos resultados académicos dos alunos; sobre a opção de os encarregados de educação poderem optar entre escolas públicas ou privadas para os seus educandos.

Daí que, em Portugal, os agentes educativos se tenham habituado a esta tradição: as opiniões publicadas são frequentes, o espaço mediático português é pouco criterioso e demasiado permeável apenas a certas franjas sociais ou aos seus representantes, agravando-se desde há uma década, faltando, muitas vezes, o contraditório. Deste modo, o debate fica condicionado, prevalecendo aquilo que os meios de comunicação de massas ou as entidades que os tutelam querem fazer crer.

A par disto, a força e a expressão atribuídas à precarização laboral e à competição entre escolas e entre agentes educativos favoreceu posturas de individualismo corrosivo, no seio do corpo docente. No fim da primeira década do século XXI, a postura da instância tutelar educativa portuguesa favoreceu este contexto particular. Quando as políticas conduzem à postura onde se privilegiam desempenhos individualistas, os dados são utilizados para “embaraçarem os professores que têm desempenhos inadequados” (Hargreaves, 2004, p. 227), ao contrário daquilo que acontece nas comunidades de aprendizagem, nas quais os dados são utilizados na promoção do seu desenvolvimento conjunto.

Onde há uma postura individualista, cada qual restringe-se à atividade de sala de aula, controla a sua própria ação e guarda as melhores ideias para si, competindo pelo melhor lugar e refugiando-se na ação estritamente pedagógica e didática. O cultivo do individualismo, tendencialmente herdado, evidencia que os profissionais se esforçam por dissimular os seus limites (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015).

Nesta cultura de trabalho, o isolamento, a autonomia, a solidão e a independência são traços distintivos.

Estas posturas conduzem os professores a uma desistência de perseguirem “ideias próprias e sustentáveis de aperfeiçoamento a longo prazo, conjuntamente com os seus colegas. O espírito de iniciativa desaparece, a criatividade perde-se e o engenho desvanece-se” (Hargreaves, 2004, p. 226). O mesmo autor defende que “a competição impede que as instituições educativas e os professores aprendam uns com os outros” (p. 224).

Pelo contrário, as comunidades de aprendizagem precisam de professores que estejam no ensino a longo prazo. Tais núcleos de aprendizagem também precisam de políticas que entendam que o sucesso educativo não se confina a reformas promotoras dum ensino direcionado para preencher requisitos multidisciplinares de literacia e afins, além do ensino vocacionado para os exames e/ou do ensino vocacional. Políticas padronizadas deste género são castradoras do desenvolvimento a longo prazo da competência e da confiança no meio profissional docente.

Quando há comunidades de aprendizagem, verifica-se que os professores têm elevados padrões de exigência, de conhecimento e de competência capazes de facilitar a partilha entre pares. O êxito deste contexto de aprendizagem deriva dum apoio continuado a partir do exterior da escola, em termos de gestão política, de bases de materiais de ensino e de desenvolvimento da liderança.

Todavia, as comunidades de aprendizagem não se podem confundir com aquilo que Hargreaves (2004) designa por “seitas da formação para o desempenho” (p. 234) ou “mandato da mudança pedagógica forçada” (p. 235). Este regime de formação para o desempenho pode incrementar melhorias nas competências básicas, mas a curto prazo, pelo prejuízo que provoca no empenhamento durável do corpo docente, no seu contexto laboral fortemente transmissivo. Daqui, gera-se menos satisfação e motivação para ensinar, além da diminuição da identidade profissional, dado que os professores tendem a perder poder e autonomia na sala de aula, sentindo-se presos a moldes pedagógicos fornecidos e/ou prescritos externamente. Nestes moldes formativos, cujo ímpeto é externo, pode pôr-se em perigo o conjunto dos objetivos mais complexos da sociedade do conhecimento, a longo prazo:

nas seitas da formação para o desempenho, existem poucas oportunidades para a promoção de uma aprendizagem profissional contínua entre professores reflexivos que consigam produzir os seus juízos discricionários. Com o tempo, os docentes que são induzidos nestas seitas podem perder a capacidade ou o desejo de produzirem juízos profissionais e de se tornarem mais reflexivos. (Hargreaves, 2004, p. 239)

Portanto, a uma comunidade de aprendizagem associa-se a reflexão contínua, informada por dados, capaz de conduzir à responsabilidade partilhada, à criatividade e a uma aprendizagem dialógica, cujo conhecimento é alvo de transformação. Numa abordagem formativa situada na partilha, a mudança é emergente e situada no contexto, pelo que se reconhece a importância, a competência e a qualificação de cada elemento, em termos éticos e morais. As diferenças são entendidas como parte do desenvolvimento, além do debate e dos desacordos, pelo que uma comunidade de aprendizagem profissional seja difícil de criar: “as comunidades de aprendizagem profissional exigem que os professores desenvolvam normas maduras numa profissão madura” (Hargreaves, 2004, p. 271).

As escolas onde se enraízam comunidades de aprendizagem, além do valor que incutem ao conhecimento e à aprendizagem, também consideram os aspetos sociais e emocionais do ensino. Fortalecem, pois, as relações interpessoais, o seu sentido comunitário e a sua identidade cosmopolita, e capitalizam socialmente os seus docentes e os seus alunos. Neste âmbito formativo, os recursos fornecidos são suficientes para dotar os docentes de tempo e de flexibilidade necessários ao trabalho conjunto, enquanto as respetivas lideranças potenciam a motivação e o envolvimento dos seus professores, tornando uma organização ainda mais competente.

Por sua vez, na formação para o desempenho, um molde formativo totalitário, as certezas, impostas externamente, viciantes, sufocantes e impelidas por resultados, constituem um perigo ao desenvolvimento docente e organizacional por causa da inflexibilidade que as caracteriza. O desenvolvimento e o profissionalismo dos docentes sofrem um enfraquecimento devido à erosão ética e moral própria dum modelo formativo rígido, desajustado ao contexto, dado que as opções pedagógicas são mais reguladas e as escolhas de aprendizagem profissional são restritas. O currículo é preenchido de tal forma que a criatividade e a inspiração ficam sem expressividade, reduzindo a capacidade de os docentes emitirem juízos profissionais. Mesquita, Formosinho e Machado (2015) consideram que, na formação, “as práticas transmissivas não facilitam a apropriação do conhecimento de uma forma holística, não estimulam o desenvolvimento epistémico e, muito menos, permitem uma visão de educação ligada à cultura, onde a ação dos atores seja complexa e colaborativa” (pp. 44-45).

O molde formativo para o desempenho é típico de escolas menos qualificadas, promovendo-se aprendizagens básicas e um ensino competente, à luz das políticas tutelares promotoras de lealdade e de aquiescência institucional. Nesta dinâmica formativa, não são apenas os docentes que ficam privados da

responsabilidade do diálogo, no seu sentido etimológico. Os líderes escolares, sujeitos a um regime de cumprimento e não de reflexão, também se caracterizam pela submissão e pela deferência, aproximando-se mais da gestão escolar, ao invés da liderança, e podendo sufocar perante as diretrizes externas (Hargreaves, 2004).

Por conseguinte, as lideranças escolares têm um papel que não se restringe ao espaço escolar propriamente dito e o ideal é combinar estratégias formativas e de desenvolvimento. Entre a liderança escolar e as comunidades educativas “(re)surge uma relação entre o saber o poder” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, p. 100). Com efeito, o poder consegue (in)viabilizar as práticas empreendedoras de determinados elementos da comunidade educativa.

Tal como os professores, qualquer líder escolar atravessa diferentes fases de desenvolvimento, sendo comum a sua corresponsabilidade pelos estados de espírito nas variadas fases de desenvolvimento dos seus liderados, no caso concreto dos professores. Na perspetiva de Day (2001), os diretores escolares têm, pois, uma função fulcral na criação de culturas de aprendizagem profissional, de modo a encorajarem os professores a manterem o empenho na dita aprendizagem, de modo individual e/ou coletivo.

Os tipos de liderança foram trabalhados por diversos autores e destaca-se a ótica de Blase e Anderson (1995) sobre a liderança escolar, cuja tipologia corresponde ao seguinte: liderança normativa-instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora. Na liderança de carácter normativo instrumental, os responsáveis das escolas trabalham *através* dos professores, de modo a articularem as respetivas visões, expectativas, metas. Os professores raramente expõem as suas necessidades, os seus valores e as suas aspirações, sendo, assim, influenciados a adquirirem o seu programa de trabalho, como se duma compra se tratasse. Este tipo de liderança não fomenta o profissionalismo nem a autonomia de cada professor.

Por sua vez, na liderança facilitadora, cada diretor consegue demonstrar confiança nos seus professores, desenvolvendo uma gestão partilhada, através do envolvimento de todo o corpo docente, no processo de tomada de decisões. Neste caso, os professores são encarados como membros de pleno direito, pois a autonomia individual do professor é estimulada. Outro aspeto é que os líderes que se enquadram na liderança facilitadora encorajam a inovação e administram recompensas, enquanto, na liderança emancipadora, cada diretor tem como objetivo a diluição das diferenças de poder. Por isso, as tradições de participação, de equidade e de justiça social servem de base a este tipo de liderança.

É fundamental conhecer os tipos de cultura de aprendizagem dominantes em cada contexto de liderança e “são, respetivamente, a aceitação, a cooperação e a colaboração” (Day, 2001, p. 137). O desenvolvimento profissional dos professores e a sua aprendizagem podem ser promovidos (in)dependentemente da forma de exercício de liderança.

Todavia, Day (2001) considera que a liderança normativa-instrumental dificilmente fomentará a reflexão, enquanto no modelo emancipador a reflexão tende a ter cariz obrigatório. De modo a potenciar a formação profissional dos professores, uma “liderança informativa, de apoio e encorajadora é decisiva”, com reflexos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente, “no sentido da auto-eficácia e no comprometimento do ensino” (Flores et al., 2007, p. 145).

### 3. Supervisão pedagógica

#### 3.1 Evolução conceptual das perspetivas da supervisão

Sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX e graças a inúmeras e rápidas transformações externas, a escola foi confrontada com a necessidade de acompanhar a complexa evolução social. Este contexto forçou, entre outros aspetos, o clima organizacional a uma constante readaptação e à emergência da supervisão. Independentemente da origem etimológica e da grafia, o termo «supervisão» é o resultado do prefixo «super-», por cima de, associado à palavra «visão», segundo Stones (1984, citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 31). Porém, a sensibilidade visual não é exclusiva do âmbito supervisoivo, pelo que outras faculdades humanas deverão ser consideradas.

Moreira (2009) salienta a opção pela grafia «SuperVisão» na obra de Glickman, Gordon e Ross-Gordon, a partir de 2001, para destacar “a visão comum para aquilo que o ensino e a aprendizagem *podem e devem ser*, visão desenvolvida colaborativamente por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar, que trabalham em conjunto para tornar essa visão uma realidade” (p. 253). Na prática, a palavra «supervisão» pode ser plurissignificativa e abranger aspetos como a observação superior, a inspeção, o aconselhamento ou a orientação. Isto implica, por sua vez, papéis, distintos e comuns, entre um observador e um observado, tendo a dimensão ética como denominador comum. Ou seja: mesmo havendo divergências semânticas, a prática supervisiva decorre entre um supervisor e um supervisionado,

num ambiente hierarquizado de forma mais ou menos notória ou de forma mais ou menos diluída.

Face ao papel central exigido à instituição escolar e à medida que se tornava cada vez mais imprescindível em diversas coordenadas estruturais, a supervisão acompanhou, pois, essa evolução, tendo-se igual e paulatinamente reajustado, num contexto crescente mais multidisciplinar e abrangente (Alarcão & Canha, 2013). A tendência evolutiva passou a corresponder a uma aproximação à comunidade, incluindo as relações estabelecidas na partilha de saberes, daí a correspondente reconceptualização, após as suas transformações. Deste modo, tornou-se consensual considerar as “formas tradicionais de ver a supervisão nas escolas” como “válidas e úteis, mas claramente insuficientes”, devido ao enfoque alargado que foi concedido ao “ambiente de aprendizagem na sua totalidade, com todas as suas complexidades” (Harris, 2002, p. 205). Neste sentido, o mesmo autor refere o seguinte:

Como um campo profissional aplicado, no qual se deve fazer investimento, a supervisão de ensino baseia-se, ou pelo menos, pode ser esperado que se baseie, na teoria, na investigação, e nos esforços de desenvolvimento em várias disciplinas e especialidades, quer dentro, quer fora dos sistemas educacionais. (Harris, 2002, p. 171)

A investigação efetuada no domínio da supervisão pedagógica, a nível nacional e internacional, desde há várias décadas, evidencia o papel potenciador da sua prática (re)configurada na relação com o crescimento do indivíduo e da organização, na qual está inserido, e com a aprendizagem do aluno. Paulatinamente, diversas investigações académicas têm contribuído para o desenvolvimento e para o reconhecimento da diversificação da importância do papel da supervisão, construindo “pontes de conhecimento . . . numerosas” (Harris, 2002, p. 171) e reconhecendo-lhe o carácter “interdisciplinar na confluência dos domínios das Ciências da Educação e das áreas específicas da docência de professores, isto é, no domínio das várias disciplinas que ensinam” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 15).

Consequentemente, a supervisão praticada em meio escolar foi conhecendo várias designações, consoante o nível de intervenção supervisiva. Em termos conceptuais, a palavra *supervisão* sofreu uma evolução, sobretudo ao longo do século XX, na medida em que se tornou uma “dimensão . . . inerente aos múltiplos níveis de sistemas de formação” (Sá-Chaves, 1999, p. 9), tendo sido “capaz de otimizar os fatores determinantes da qualidade nesses mesmos sistemas” (Sá-Chaves, 1999, p. 9).

Segundo Alarcão (2008), “coexistem diferentes conceitos de supervisão e respetivas manifestações” (p. 16), as quais “provêm de diferentes concepções



defendidas por formadores e investigadores relativamente a uma série de questões educativas” (p. 16), ainda que essa coexistência esteja associada à formação de professores. Assim, no contexto educacional, tornou-se habitual associar-se o conceito de supervisão ao “conceito de *orientação da prática pedagógica*” (Sá-Chaves, 1999, p. 12). Em 2010, Alarcão e Tavares enquadram “a supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16), em formação inicial e/ou contínua.

Mais recentemente, Alarcão e Canha (2013) definem a “identidade da supervisão” como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p. 12). Nesta configuração e para os mesmos autores, a função da supervisão pode ser formativa e/ou fiscalizadora, embora privilegie a dimensão transformadora.

Daí a existência de um espectro de perspetivas bastante abrangente, no qual se integram propósitos e práticas que podem ser mais rígidos de inspeção ou, no sentido oposto, mais flexíveis e facilitadores. Estes, por sua vez, tendem a situar-se no plano da orientação e do aconselhamento. A partir das perspetivas de supervisão e das tendências associadas, terão surgido “conceções de supervisão algo diferenciadas”, representadas em “práticas também elas marcadas, ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspetivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição” (Sá-Chaves, 1999, p. 13).

Atendendo à investigação empírica no seio escolar, à emergência da aprendizagem organizacional e ao reconhecimento da formação contínua, entre outros aspetos, Alarcão e Tavares (2010) reconceptualizaram a supervisão. Nessa reconceptualização, inclui-se a formação inicial de professores, mas inserida num contexto mais amplo, correspondente à supervisão da escola e à supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo do corpo docente, em dimensões interligadas entre si. Deste modo, passaram a designá-la como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 154).

Em suma, o percurso da supervisão cresceu e a sua área de influência também, passando a associar-se ao desenvolvimento profissional, onde se incluem os

candidatos a professores, mas sobretudo os demais docentes em contexto de formação contínua, marcada pelo trabalho empírico (Alarcão, 2009). A supervisão desenvolve-se num contexto, mais ou menos experimental, e envolve, no mínimo, dois sujeitos, o supervisor e o supervisionado.

A supervisão pode ser entendida como um meio relacionado com a formação, com a inovação e com a mudança, num processo de desenvolvimento (re)qualificante. Por conseguinte, este processo, implica procedimentos de reflexão e procura expandir competências no sujeito, devendo incidir na promoção de atitudes de “confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho” (Marchão, 2011, p. 1).

Como tal, as abordagens de supervisão dependem dos contextos em que ocorrem. Assim, podem considerar-se a abordagem artesanal, a abordagem comportamentalista, a supervisão clínica, a dimensão prático-reflexiva, a dimensão reflexiva, a abordagem ecológica, a supervisão formativa, a abordagem dialógica.

A supervisão pedagógica promove, então, contextos de aprendizagem e Sullivan e Glantz (2000, citado em Alarcão, 2009), destaca a democraticidade e a liderança como denominadores comuns à supervisão pedagógica do século XXI. A primeira característica refere-se à supervisão pedagógica suportada por práticas de reflexão e pela colaboração entre o corpo docente, “em decisões participadas . . . visando profissionais auto-dirigidos ou . . . autónomos” (p. 120). Por sua vez, a liderança deve permitir perspetivar o futuro, privilegiando os valores associados à democracia, desenvolvendo programas supervisivos impactantes, com visão.

### **3.2 Supervisão pedagógica: modelos ou cenários**

A evolução dos profissionais conduz ao desenvolvimento dos seus alunos. De acordo com Vieira (2006, citado em Moreira, 2009), a supervisão pedagógica implica a “teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno” (p. 253).

Segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001, citados em Moreira, 2009), a *SuperVisão* pedagógica fomenta a orientação para a eficácia do professor, a consciencialização dos docentes sobre o modo como se complementam no prosseguimento de objetivos partilhados e constitui um estímulo para o planeamento conjunto de ações conjuntas. Deste modo, uma sólida “base de competências profissionais” é fundamental, para que se possa “ancorar a prática reflexiva” (Perrenoud, 1999, p. 9). Assim, tais competências incluem a organização e gestão do

processo de ensino aprendizagem e a capacidade de trabalhar em equipa, para que haja envolvimento com toda a comunidade educativa.

Quando se espera uma evolução nas competências dos supervisionados, são necessárias competências de várias ordens: sociais, afetivas, de compreensão, de partilha e de entre-ajuda. Além das necessárias aprendizagens científico-pedagógicas prévias, todas as competências representam uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento dum grupo de professores, independentemente da categoria e/ou da hierarquia no seio desse grupo de profissionais, cujo objetivo fundamental seja o mesmo.

Numa equipa de trabalho, subentende-se que o clima de trabalho seja favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Alarcão e Tavares (2010), a existência duma “atmosfera afectivo-relacional envolvente” é imprescindível. Nas práticas de supervisão pedagógica, na medida em que se subentende a “mútua colaboração e ajuda” entre os elementos do grupo de professores, o “diálogo permanente” implica um “bom relacionamento”, cimentado “na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas” (p. 59).

Havendo uma base sólida, em termos de clima de trabalho, o desenvolvimento dos profissionais envolvidos pode ser atingido seguindo diferentes percursos ou modelos. A respetiva escolha poderá depender das concepções do orientador de escola, as quais se podem relacionar com aspetos de âmbito formativo.

Alarcão e Tavares (2010) advertem para a virtualidade tácita dos cenários, pois estes “não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente” (p. 17), dada a sua coexistência frequente e, até, a interpenetração recíproca: “Os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas do que na realidade propriamente dita. E é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se” (Alarcão & Tavares, p. 41). Assim e por razões metodológicas, apresentam vários modelos, os quais contêm sempre aspetos considerados válidos. Os mesmos cenários, referidos no trabalho bibliográfico de ambos, foram surgindo ao longo dos anos e dominaram a supervisão pedagógica consoante as necessidades.

O cenário da imitação artesanal (Alarcão & Tavares, 2010) terá dominado na época em que se acreditava na transmissão intergeracional dos saberes, teórico e prático. Como o nome sugere, os candidatos a professor deveriam aprender com o mestre, ou seja, com o orientador de escola. Atualmente, existem algumas reminiscências deste modelo.

Por sua vez, o “cenário da aprendizagem pela descoberta guiada” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 18) pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a observar outros docentes, a analisar a observação realizada aos outros e, tendo como ponto de partida a teoria, desenvolvendo-se instrumentos fundamentais à sua prática futura. Em Portugal, tal modelo esteve na base dos estágios pedagógicos integrados, sobretudo nas décadas de 60 e de 70.

Atualmente, no processo de orientação pedagógica, outro dos modelos que vigora é o cenário clínico, cujo ponto de partida consiste na prática de ensino dos orientandos. Neste cenário, está subjacente uma atividade que se prolonga no tempo e que inclui tarefas de planificação, de observação, de análise e de avaliação conjuntas. O supervisor tem, por isso, a missão de os ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, num espírito de colaboração entre todos os elementos do grupo, visando o aperfeiçoamento a partir das situações reais de ensino. Como tal, supervisionar também é uma forma de ensinar, analisando práticas, razão pela qual se deve privilegiar este cenário em contextos de formação contínua (Alarcão & Tavares, 2010).

Originário dos Estados Unidos da América e desenvolvido na segunda metade do séc. XX, este modelo tem uma estrutura particular que inclui o ciclo da supervisão. Nele, estão implícitas as fases de reunião de pré-observação, de observação, de análise e de pós-observação, as quais podem ser subdivididas nas várias tarefas que o supervisor deve desenvolver com o orientando, mencionadas no ponto relacionado com o papel e as competências dos supervisor responsável pela supervisão (cf. ponto 3.6 da Parte II). Há, no entanto, uma estrutura tripartida considerada elementar na supervisão clínica e que subentende sempre a planificação, a interação e a avaliação (Alarcão & Tavares, 2010).

O cenário psicopedagógico ainda permite ancorar práticas atuais de supervisão pedagógica e implica que a supervisão seja também ensinar a ensinar, incluindo as vertentes teórica e prática. Neste cenário, também existem etapas dum ciclo supervisivo: pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação. Com efeito, desenvolver capacidades e competências carece de exploração de conhecimentos, para que a análise e a resolução de problemas provenientes da prática pedagógica se faça com alguma coragem, por parte de professores informados.

Por sua vez, o cenário reflexivo tem como objetivo primordial conduzir os orientandos, em início de carreira, à reflexão das suas próprias práticas, para que estas se possam alterar, após a experimentação. Daí a importância deste modelo no

desenvolvimento pessoal e profissional do formando, na medida em que a capacidade reflexiva sobre a prática docente deve ser, ulteriormente e ao longo da carreira, o princípio impulsionador da sua evolução profissional. Pela reflexão, individual e conjunta, o docente é levado a questionar e a modificar a sua própria atuação, ações e atitudes, para se poderem incrementar melhorias em todo o processo de ensino-aprendizagem direta e/ou indiretamente dependente de si. Deste modo, a reflexão feita a título individual permitirá a mudança, da qual dependerá o desenvolvimento do professor e dos processos em que estiver envolvido, o que inclui, no final, as aprendizagens realizadas pelos respetivos alunos.

O cenário ecológico teve a sua origem na certeza de que as experiências, os contextos e as interações têm uma importância vital. Desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, por Oliveira-Formosinho (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2010), o modelo foi pioneiro ao considerar a relação estabelecida entre o professor estagiário e o meio. Assim, a supervisão liberta-se da prática pedagógica para permitir, igualmente, experiências de interação dos estagiários com o meio onde se integram e com as pessoas pertencentes ao mesmo meio. Como base estruturante da própria supervisão pedagógica, encontra-se o envolvimento no ambiente da escola e a utilização das interações desencadeadas com os restantes agentes educativos. Por isso, este cenário permite ao formando uma adaptação mais facilitada ao meio onde desempenhará um papel profissional e a competência adquirida também é válida para o resto da vida profissional. Na verdade, com as exigências sempre renovadas e com a assunção de novos papéis pedidos a todos os professores dentro de cada estabelecimento escolar, o paradigma ecológico abandona definitivamente a ideia redutora do professor como instrutor e encara as novas funções profissionais docentes, envolvendo cada orientando nas mesmas.

A supervisão pedagógica ter-se-á instituído, paulatinamente, como instrumento transformador dos agentes e dos seus produtos, com reflexos nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica (Moreira, 2009). Todos os cenários apresentam, pois, uma contribuição para as práticas de supervisão pedagógica, apesar de nenhum dos modelos ser seguido integralmente e de a supervisão pedagógica ter deixado de se restringir à formação inicial.

### **3.3 Princípios orientadores dos objetivos e das funções da supervisão pedagógica**

Na sua essência, a supervisão pedagógica surgiu associada à função de apoiar e regular o processo formativo e deve ser capaz de fomentar dinâmicas que

promovam o desenvolvimento dos professores, visando a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão & Roldão, 2008). A evolução da dimensão conceptual da supervisão pedagógica evidencia que há aspetos comuns relacionados com o ensino, como principal mecanismo da facilitação da aprendizagem escolar, com a aprendizagem, com a resposta a estímulos externos em mudança e com a promoção de práticas inovadoras.

Alarcão e Tavares (2010) situam a supervisão pedagógica como fenómeno histórico e cultural, pelo que a supervisão é encarada como “processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (p. 41). Harris (2002), nas funções da supervisão pedagógica, destaca a necessidade de se enfatizar a mudança e a melhoria do ensino e da aprendizagem, a par da otimização da função pedagógica escolar, da melhoria dos resultados da aprendizagem, das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional, dos serviços de apoio, das inovações e reestruturação, o que pressupõe a integração das novas tecnologias. A função de desenvolvimento no processo supervisivo defendida por Harris (2002) tem, pois, três objetivos diferentes: fomentar práticas eficazes, facilitar o crescimento pessoal e profissional contínuo e modificar o carácter da escola e do ensino.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) salientam que, independentemente de quem a realiza, a função da supervisão pedagógica se revela muito importante e acrescentam um objetivo supervisivo, além do melhoramento da prática em sala de aula. Esse objetivo corresponde à “influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 24).

Os mesmos autores enumeram três funções supervisivas relacionadas com a melhoria da instrução, com o desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e com a promoção da capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis. Daí que a supervisão pedagógica integre outro objetivo: “servir necessidades organizacionais, tais como decisões pessoais” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 24) em vários domínios, situados entre a instrução e o exercício de cargos.

Os princípios orientadores da supervisão pedagógica, para Sergiovanni e Starrat (1986), consistem na promoção do crescimento do aluno e, como consequência, o aperfeiçoamento da sociedade; na oferta da liderança que possa assegurar continuidade, readaptação ao programa educacional, numa determinada

época, entre níveis, dentro do sistema, e entre áreas de experiência de aprendizagem e de conteúdo para outra área; no desenvolvimento cooperativo de ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Sucintamente, a finalidade suprema da supervisão pedagógica consiste no crescimento e no aperfeiçoamento do aluno e da sociedade (Sergiovanni & Starratt, 1986).

Segundo Alarcão (2009), a supervisão pedagógica é muito abrangente e projeta-se na formação inicial, contínua e escolar, unindo estas três dimensões. À medida que o percurso supervisivo se desenvolve é evidente o alargamento da sua área de influência por associação ao desenvolvimento profissional, com especial proximidade com a formação contínua.

Sullivan e Glantz (2000, citados em Alarcão, 2009), indicam duas características essenciais para a supervisão pedagógica em pleno século XXI: o carácter democrático e a liderança com visão. Isto significa que a democraticidade assenta na colaboração entre os professores, nas decisões participadas, na reflexão e na autonomia, enquanto a liderança assenta na capacidade de perspetivar o futuro, promovendo os valores da democraticidade e desenvolvendo programas supervisivos com impacto.

A aceitação e a eficácia da supervisão pedagógica dependem, no entender de Alarcão (2009), duma mudança de perspetiva, dado que a supervisão pedagógica não pode ser vista como um processo de controlo e de avaliação. Assim, a supervisão pedagógica deve ser encarada como formação e transformação contínuas, promotora de aprendizagens coletivas em cujo quadro da formação contínua “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão, 2009, p. 120). Ainda na perspetiva da mesma autora (Alarcão, 2009), um dos aspetos mais significativos para a atividade supervisiva corresponde à qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam “num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos . . . e para si própria”, enquanto “organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p. 218).

A supervisão pedagógica está, muitas vezes, ligada a aspetos que incomodam a maioria dos docentes, devido à associação que é feita à avaliação de desempenho. No contexto português, tal associação situa-se sobretudo na dimensão horizontal da supervisão pedagógica, ou seja, interpares, dado que a avaliação constitui uma função primária do exercício supervisivo (Monteiro, 2009). A mesma autora refere o carácter relativamente recente da avaliação de desempenho docente, enquanto actividade crítica de conhecimento, e acrescenta que é regulada por um

processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da actividade . . . uma prática que se baliza entre a monitorização, orientação e apoio prestado aos docentes e a avaliação do seu desempenho profissional, cumprindo o fim último da tomada de decisões relativas ao desempenho e progressão do professor, sejam as mesmas de ordem pedagógica ou administrativa. (Monteiro, 2009, p. 3587)

Porém, a *visão* sobre o desempenho docente individual e coletivo deve prevalecer, em detrimento de procedimentos avaliativos. A avaliação surgiu como um mecanismo importante “de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (Fernandes, 2008, p. 14). Vieira e Moreira (2011) consideram mesmo que a avaliação é uma tarefa inseparável da supervisão pedagógica, na sua função reguladora, e reconhecem o “conflito entre as funções de ajudar e avaliar” (p. 19), o qual tem de ser encarado por supervisores e por professores.

Em termos legislativos, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, define linhas orientadoras do novo regime de avaliação de desempenho docente. Fundamentalmente, os princípios legislados deveriam conduzir a um clima de colegialidade aberto, cordial, franco, de entreajuda, entre o supervisor e o supervisionado. Nesse processo, o objetivo consiste em potenciar o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador, para intervir mais eficazmente na educação dos alunos (Alarcão & Tavares, 2010).

Contudo, verificou-se que o clima de desconfiança persiste, levando a que cada docente tente provar que é melhor para a obtenção duma boa classificação de modo a poder progredir na carreira. Apurados alguns problemas decorrentes da implementação legislativa, a avaliação deve ser formativa, sustentada numa autêntica supervisão pedagógica, na qual o avaliador possa acompanhar o processo, partilhar saberes e experiência, prevalecendo o espírito construtivo e crítico, incrementando mecanismos de autoaprendizagem e de autoavaliação envolvente, no sentido coletivo. Desta forma, um dos pressupostos supervisivos, o contributo para uma escola aprendente e qualificante, na qual todos melhorem o seu desempenho, pode traduzir-se em melhorias visíveis.

No novo paradigma emergente, a avaliação dos professores deve tecer-se na avaliação da escola e na avaliação dos alunos, indissociavelmente. A perspetiva de aprendizagem deve, pois, ser encarada como prioritária, como se duma “utopia transformadora” se tratasse, podendo acarretar visões supervisivas para a escola (Moreira, 2009, p. 256).



A supervisão pedagógica privilegia um espírito de equipa, de partilha, de aprendizagem, visando o crescimento coletivo, cujo objetivo é comum, em vez de se materializar num espírito de crítica, de rotulagem, de seriação. Neste sentido, a finalidade supervisiva consiste na melhoria da prática docente, na sua nova abrangência, de modo a que a qualidade do ensino-aprendizagem e as aprendizagens dos alunos se verifique.

No entender de Alarcão e Tavares (2010), a relação entre avaliador e avaliados carece de espontaneidade, de confiança, de cordialidade, de empatia. Para tal, o supervisor não pode ser visto como o classificador e o formando não pode ser encarado como o avaliado, “com todas as consequências que uma tal interação acarreta em termos profissionais” (p. 114).

Como tal, a supervisão pedagógica corresponde a uma visão conjunta e partilhada do projeto educativo escolar no seu todo, o que inclui a visão de departamento, de grupo disciplinar, de conselho de turma e mesmo dos alunos. Assim, a visão tem ser una e plural, capaz de erradicar “o fantasma da avaliação” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 113), de modo a não comprometer todo o processo.

Tendo em conta os objetivos mencionados anteriormente, pertence à escola a criação de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos, principalmente para os alunos, visto que são a principal razão de ser da escola (Alarcão & Tavares, 2010). O supervisor, como facilitador ou como gestor das aprendizagens, influencia o desenvolvimento dos outros e a sua “prática profissional é um elemento fulcral no processo de formação dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 6).

Devido à assunção de novas exigências, cada docente rapidamente sente que as suas bases se transformam e enfraquecem pelo que uma formação capaz de corresponder às suas verdadeiras necessidades, o que não se encontra no exterior da escola, se torna imprescindível. Essa formação dará uma resposta eficaz, capaz de complementar a parte teórica e fomentando melhores práticas pedagógicas, quando radicada na partilha didática, pedagógica e experimental, no conhecimento de determinada realidade escolar. Daí que Fullan (1993, citado em Harris, 2002) vinque a ideia de que a função crucial da supervisão pedagógica corresponde à gestão da mudança, sendo necessário um salto quântico.

Harris (2002) reconhece que as práticas supervisivas têm sofrido alterações e que as “formas de perspectivar o campo da supervisão” (p. 195) estão em transformação, tal como as “entidades organizativo-estruturais que moldam o ensino nas escolas” (Harris, 2002, p. 195). Por seu turno, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) fazem notar que a investigação tem evidenciado que o efeito mais profundo e

duradouro da supervisão pedagógica consiste na atenção que ela dará ao crescimento dos indivíduos pertencentes a uma organização, além do “sentido de crescimento auto-renovado da própria organização” (p. 61).

Em suma, a necessidade de cada professor, com vista ao seu desenvolvimento, deve servir como um ponto de fuga donde emergem os restantes constituintes duma perspetiva. Nesta perspetiva, enquadram-se outros elementos pertencentes à organização onde aquele se insere, pelo que a supervisão pedagógica tem um papel crucial e multidimensional.

### **3.4 Supervisão pedagógica na formação de professores**

A nível nacional, o sistema de escolarização tem-se tornado cada vez mais massificado e abrangente, o que intensifica as múltiplas e complexas exigências perante cada profissional. Com efeito, não foi apenas a variação estatística do número de alunos. A sua proveniência também se tornou evidente, a partir do momento em que as escolas do país passaram a integrar, nas respetivas salas de aula, alunos oriundos de várias culturas. A título de exemplo, o programa e os restantes regulamentos de PLNM (Português Língua Não Materna) foram feitos *a posteriori*, quando tantas escolas haviam contornado *de per si* a situação.

Sucessivamente, os responsáveis tutelares tendem a apresentar reformas e alterações de funcionamento, o que agrava a tensão e promove, com frequência, a resistência dos professores: “em educação a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar . . . as reformas em larga escala produzem resultados rápidos, mas depressa atingem um tecto” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11). Para melhorar a ação e a eficácia do ensino, no geral, os docentes sentem que lhes falta formação reflexiva e inovadora para que tais reformas se possam concretizar segundo os ideais programáticos.

No entanto, em Portugal é comum surgir primeiro um documento tutelar e só depois se estudarem formas efetivas da sua implementação. Esta sequência, sobejamente experienciada, reforça o ambiente de descrença e de desânimo nas escolas e pode promover o perigo de se cair num círculo vicioso de desinvestimento gradual, quando a tendência inversa seria a ideal. Daí o crescimento da resistência dos professores, a qual “é, em muitos casos, necessária e justificável” (Vieira & Moreira, 2011, p. 7).

Os conceitos de supervisão pedagógica e de formação evoluíram reciprocamente e atualmente reconhece-se que “os processos de supervisão na formação requerem formação em supervisão” (Sá-Chaves, 1999, p. 15). Isto é: a

formação é um imperativo para ambas as partes. Outros autores defendem o mesmo ponto de vista, nomeadamente Alarcão e Tavares (2010):

o supervisor e o professor em formação encontram-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano . . . os sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento. (pp. 52-53)

A nível nacional e internacional, a aprendizagem ao longo da vida foi-se impondo, gradualmente, em diversas áreas profissionais. No caso específico dos professores, a sua emergência derivou das dificuldades em decifrar a sociedade do conhecimento e a diversidade cultural, na medida em que a sua formação inicial se tornava insuficiente e desadequada. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que a formação de base foi inovando e incitando o recurso a práticas pedagógicas também elas inovadoras, mais depressa se evidenciaram insuficiências na preparação dada aos professores e aos supervisores (Alarcão, 1996a; Oliveira-Formosinho, 2002). Para evitar algum mal-estar docente, Esteve (1999) afirma que “a formação permanente tem menos importância do que uma acção preventiva no âmbito da formação inicial” (p. 119).

A formação de professores, inicial e contínua, e a supervisão pedagógica inserem-se, por isso, num processo de aprendizagem contínua, a qual será de ordem pessoal e profissional. Como tal, a ligação entre a teoria e a prática torna-se indissociável, inclusivamente no sistema onde se integram e na respetiva compreensão de mútuas influências (Sá-Chaves, 1999).

No quadro do processo de Bolonha, deu-se a reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação: licenciatura, mestrado, doutoramento. A pretensão de tal reestruturação visou o aumento da “flexibilidade dos percursos académicos” e, por conseguinte, o aumento do “leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida” (Ponte, 2004, p. 2).

Ao contrário do trabalho, por vezes, rotineiro dos professores, a sociedade tem evoluído muito rapidamente e a tendência da maioria dos professores é resistir a demasiadas mudanças. Razão pela qual o trabalho docente se intensificou, obrigando-os a despende muito tempo *na* e *para* a escola, sem que haja atenuação dos problemas de insucesso e de abandono escolar. A par disto, a mediatização da prestação de contas regular tornou-se uma exigência social demasiado desequilibrada e desproporcional sobre cada profissional, motivando protestos também eles muito mediatizados. De acordo com Vieira e Moreira (2011),

é preciso ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas de afirmação que querem que a educação seja naquilo que afirmam não querer que ela seja, em vez de interpretar esses protestos somente como actos de rejeição da mudança, como é usual. (p. 7)

De modo a que a resposta às novas exigências seja adequada, por parte de cada professor, a União Europeia definiu princípios e referências comuns, relativos às qualificações e às exigências do desempenho profissional. Sucintamente, tais princípios abrangem aspetos relacionados com contributos perante a cidadania, o conhecimento, a articulação de novos objetivos com os objetivos de cada disciplina, as TIC (Tecnologias da Informação e de Comunicação), a reorganização das práticas docentes na sala de aula e a ação na escola, globalmente considerada, e, por fim, o agir como profissional (Campos, 2004). Entretanto, além destas, é comum considerar, no desempenho docente, a comunicação interpessoal, a qual não se pode isolar da dimensão ética.

Novas dimensões implicam, por sua vez, uma reformulação de políticas de formação inicial e contínua, para que a melhoria e a consolidação efetivas da qualidade das competências dos professores, enquanto profissionais, se materialize. Na verdade, nas últimas décadas, as funções, competências e saberes de cada professor têm-se desdobrado, tornando evidente o redimensionamento de toda a atividade docente, na qual cada profissional vai mudando, mudando-se a si próprio também.

Os organismos tutelares e os seus instrumentos regulamentares têm contribuído paulatinamente para a multiplicação oficial das exigências profissionais e respetiva (re)conceptualização, fazendo também com que a formação inicial se torne desadequada, apesar de homologada pelos mesmos organismos tutelares (cf. ponto 2.3). Como refere Estrela (2001), “os discursos sobre as funções docentes na escola actual” estão aliados a “funções tão variadas, complexas e exigentes que originam sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá” (p. 34) para o desempenho daquelas funções.

Em termos legislativos, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que a formação de professores é encarada como uma necessidade. Consequentemente, todo o enquadramento legislativo posterior reforçou a importância da formação, desencadeada por um mundo em constante mudança, a qual se transfere para cada estabelecimento de ensino de forma diferenciada. Isto conduz a um exercício profissional muitas vezes desadequado, daí que a formação de professores possa ser encarada como processo de desenvolvimento pessoal e

profissional, de forma a garantir o aumento de segurança (pessoal e profissional) de quem ensina. Ou seja: perspetivar a formação de professores implica dinâmica e diversidade, de modo a que se interprete melhor e atempadamente o contexto de atuação, onde consta uma “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças” (Hargreaves, 2001, p. 63).

A formação contínua é, acima de tudo, orientadora e privilegia, por isso, o contexto da escola, podendo sintetizar-se na expressão formação centrada na escola (Oliveira-Formosinho, 2002). A realidade em constante mutação gera desafios e conflitos, os quais podem ser atenuados graças a estratégias e a mecanismos multifacetados capazes de dotar cada profissional do ensino de competências também elas diversificadas. Em cada comunidade educativa, “o conflito e os desacordos relativamente à mudança, às carências, à diversidade e ao poder são fundamentais para uma mudança bem sucedida” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 113), pelo seu valor construtivo, quando orientados para o questionamento.

Na influência e na gestão das aprendizagens, dentro da comunidade educativa, é natural a existência de conflitos. Em cada processo de aprendizagem organizacional, de natureza dinâmica e alargado ao meio externo, está implícito um conjunto abrangente de interações entre os atores e “é ao nível do quotidiano, e através dos canais formais e informais de discussão e decisão, que a aprendizagem organizacional se joga na dependência estreita da qualidade das interações entre os actores” (Santiago, 2000, p. 39).

A conjugação de esforços, institucional e individual, de ordem profissional e/ou pessoal e/ou interpessoal, pode ser um meio com efeito preventivo. Sá-Chaves e Amaral (2000a) alertam para o seguinte:

Temos consciência de que, apesar de se apregoar que estamos a viver um paradigma reflexivo e crítico-construtivista em termos de educação, não é através de um simples truque de magia que dele nos apoderamos. Tudo leva o seu tempo e a mudança é algo que nos assusta e nos coarta a reacção. A autonomia do docente e do aprendente, embora inatingível na sua totalidade, pode e deve constituir-se como um objectivo por que se quer lutar, mas nunca solitariamente. (p. 84)

Outra função da supervisão pedagógica é lidar com as forças de mudança (Harris, 2002). O futuro, encarado muitas vezes com receio, representa um mundo cuja complexidade é crescente e diversificada, exigindo solidariedade, partilha e colaboração.

Sucintamente, Oliveira-Formosinho (2015) caracteriza a colaboração docente como uma via capaz de permitir lidar mais adequadamente com a complexidade que envolve os domínios implicados no exercício docente. Pondo fim ao desempenho

solitário, a partilha de informações de vária ordem torna-se, pois, uma mais valia para a ação docente, numa escola democrática. F. R. Gonçalves (2006) refere que “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo” (p. 17).

Este efeito, porém, só se consegue havendo coesão e coerência profissionais. Como tal, é necessária recetividade de parte a parte, ao contrário duma postura uni ou bidimensionalmente estática. Neste âmbito, a Supervisão Pedagógica pode equivaler a um motor de tração, dentro de cada instituição, motivando e movimentando processos onde a participação seja ativa, permita a reflexão conjunta e incentive práticas de colaboração democrática, de preferência. A colaboração nestes moldes é mais encorajadora e propicia um clima aberto e recetivo a mudanças, encarando os conflitos como pretextos para melhorar práticas: “a experimentação de estratégias de formação que tenham em conta o outro, os seus saberes, os seus valores, as suas teorias subjectivas favorecem o desenvolvimento do mesmo tipo de atitudes naqueles que estão a ser formados” (Ribeiro, 2000, p. 92)

No entanto, para atenuar o mal-estar nas escolas, será necessária uma formação contextualizada, a qual carece de tempo de reflexão e de maturação, sem se desviar da gestão e da organização das aprendizagens. Estes eixos devem, por sua vez, orientar o âmbito da flexibilização e construção curriculares, o que melhor caracteriza a profissão docente (Estrela, 2001).

Como tal, a inovação torna-se imprescindível. Na verdade, “a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista e as estratégias de reflexão, mais ou menos estruturadas, promotoras dessa mudança que se quer progressiva e desejada” (Sá-Chaves & Amaral, 2000a, p. 84). Partindo da prática pedagógica, o conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar pode ser produzido, sustentando-se na interação e no conhecimento resultante da investigação (Campos, 2004).

No âmbito das mudanças educativas, inovar é, pois, um imperativo, uma vez que o passado não pode sofrer cortes abruptos e o futuro tem que ser previsto no presente. A inovação verifica-se sempre que há uma resposta adequada a cada problema, o qual gera dilemas e, com frequência, conflitos. Estes fazem parte do currículo que cada professor pode partilhar, podendo haver uma construção de conhecimento de forma integrada e a consequente promoção de ações na medida e à medida.

Ribeiro (2000) salienta, como resultado duma experiência de formação de professores, “a valorização da estratégia de construção conjunta de saberes pela participação activa de todos”, incluindo o “clima propício para que aqueles momentos de reflexão” tivessem “consequência nas ações dos profissionais” (p. 92). Para Sá-Chaves (1999), a construção do conhecimento resulta do exercício de reflexão partilhada: “não obstante a ocultação, a negação do pensamento único e a valorização do efeito multiplicador da diversificação” constituem-se “como inquestionável forma de enriquecimento dos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes” (p. 16).

O mesmo mundo, complexo e diverso, é demasiado contraditório e as suas contradições plasam-se no universo educativo, incidindo no indivíduo e nas suas potencialidades. Na escola, em geral, e nos professores, em particular, a gestão de diferenças tão notórias torna-se, por isso, cada vez mais difícil, devido aos riscos que é preciso assumir.

A força de cada indivíduo reflete-se no coletivo e vice-versa, aumentando a responsabilidade de cada ação. Na sociedade global, o jogo de forças pessoais e coletivas pode assemelhar-se, por vezes, à turbulência atmosférica sentida num avião: para chegar a um determinado fim, é preciso conhecer a rota, saber resistir e confiar em quem dirige.

As situações de inquietação e de questionamento devem ser promovidas, em primeiro lugar, de modo a gerarem novas representações. As situações de questionamento, segundo Cavaco (1999), “constituem passagens, momentos em que há que esclarecer o que é problemático”, com a finalidade de “reduzir a consciência de desordem e de perda de sentido”, de modo a que “as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito” (p. 168). Para a mesma autora e quando acolhidos os docentes novos, a escola abre a possibilidade de reflexão e assume-se coletivamente responsável pelo seu rumo, graças a projetos interventivos de formação profissional.

A profissionalização também é a capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre a respetiva prática e reorganizá-la, segundo Perrenoud (1993). O mesmo autor considera que, para fazer face à complexidade e às contradições da sociedade atual, a formação de professores terá de reforçar principalmente três dimensões: prática reflexiva, inovação e cooperação, devendo ser os professores intérpretes ativos de culturas, de valores e de saberes em mutação. Por outras palavras, o modelo reflexivo de formação de professores, assente numa prática reflexiva sustentada, conduz à (re)construção de saberes (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A supervisão pedagógica tem um papel fundamental no âmbito da (re)construção do conhecimento. Na verdade, o *continuum* é ambivalente e ocorre tanto no supervisor como no formando, implicando contextos e experiências diversificadas, os quais se inserem numa cultura de partilha, de troca de informação e de sentidos: “A supervisão não se restringe à possível (trans)acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de inter-cultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida” (Sá-Chaves, 1999, p. 20).

A transformação constante, daquilo que outrora fora dado como certo, força a escola a adquirir também novas competências, mantendo a gestão adequada do currículo e a flexibilização duma intervenção pedagógica diversificada e coerente. Por isso, todos os intervenientes dum estabelecimento de ensino têm de saber interpretar as transformações sociais, de modo a que haja uma adaptação às mesmas e ao seu meio envolvente. A incerteza e a sua aceitação implicam profissionais pró-ativos, para que seja possível reconsiderar a educação e a pedagogia como um estímulo para o desenvolvimento pessoal e profissional e não como um fatalismo irreversível, social e/ou individualmente.

Durante a formação de professores, a interação pode ser garantia do desenvolvimento pessoal e profissional, dinâmico e adequado, embora a “passagem do eu solitário ao eu solidário” contenha as suas dificuldades (Sá-Chaves & Amaral, 2000a, p. 79). Para poder combater permanentemente cada desafio político, social, económico e multicultural, o professor carece de instrumentos adequados, os quais não se adquirem exclusivamente através duma formação teórica. É, sobretudo, através das práticas reflexivas e colaborativas que o desenvolvimento de competências múltiplas, pessoais e profissionais se pode concretizar, atenuando a separação entre teoria e prática e fixando-se “na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 99).

Havendo uma cultura colaborativa implementada, apoia-se quem ousa arriscar, quando os profissionais estão envolvidos numa reflexão profunda e rigorosa sobre a respetiva prática, demonstrando vontade recíproca de melhorarem. Nas comunidades colaborativas, onde a prática reflexiva está enraizada, permite-se aos profissionais uma gestão melhor da incerteza profissional e apoia-se a ideia de experimentação em consciência e o crescimento profissional contínuo.

A formação de professores fundamentada e centrada na própria escola, como observam Sá-Chaves e Amaral (2000a), pode servir para dar voz aos professores e



aos gestores pedagógicos inseridos no terreno. Isto permite-lhes que a reflexão sistemática sobre a ação que desenvolvem os torne investigadores de direito próprio, embora os fundamentos para as suas descobertas, conhecimentos e crenças se encontrem na investigação científica propriamente dita.

Neste caso, a formação baseia-se na investigação-acção, “estratégia a privilegiar através duma formação centrada nas escolas e desenvolvida num clima de reflexão partilhada” (Sá-Chaves & Amaral, 2000a, p. 82). Estrela (2015) esclarece que a perspetiva de formação deve ceder lugar à investigação da realidade para a qual se pretende formar o professor. Todavia, uma intervenção fundamentada cientificamente carece dum conhecimento objetivo da realidade, na qual se pretende intervir, ou seja, em termos de intervenção pedagógica, “se não conhecermos o comportamento, não poderemos tentar a sua modificação” (Estrela, 2015, p. 21).

Alarcão e Tavares (2010) enfatizam também a importância da investigação-acção associada à formação, devido ao conhecimento, tácito ou não, que cada profissional tem e que é potencialmente importante, em termos científicos. Com efeito, tal metodologia pode servir de garantia da produção social do conhecimento sobre a atividade de ser professor, na medida em que se apresenta “apropriada para que os professores compreendam a escola, a transformem e se transformem” (p. 142).

Sintetizando, independentemente das conceções de supervisão pedagógica implicadas em processos de formação, estes deverão promover a diversidade de experiências e múltiplos métodos. A multiplicidade metodológica serve para enfrentar melhor a diversidade e mitigar a ideia da especificidade e do paradigma, sentidos frequentemente, pelos formandos, em experiências formativas. Estas são diversificadas para contribuírem para o seu entendimento como hipóteses, “cuja (re)criação noutras situações e contextos deverá ser objeto de profunda reflexão e cuidadosa regulação supervisiva” (Sá-Chaves, 1999, p. 20).

### **3.5 Supervisão pedagógica na construção da identidade e no desenvolvimento do professor**

Independentemente de quem supervisiona, a função de supervisão pedagógica considera-se como muito importante (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Ao assistir-se atualmente a uma reconfiguração da dimensão social da educação na formação integral dos elementos da comunidade educativa, reemerge o seu principal agente, o professor. Alarcão e Roldão (2008) referem que um dos núcleos que tem sofrido incremento, no campo da formação de professores, corresponde à

profissionalidade docente, cujo desenvolvimento humano e profissional se torna fundamental.

Nóvoa (2009b) refere um discurso consensual sobre a importância da profissionalidade docente, propondo um conjunto de princípios e de medidas que se devem implementar para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse âmbito, destaca uma formação inicial articulada; indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, vigilância nos anos iniciais de exercício profissional; inserção de professores recém-formados nas escolas; “valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores” (Nóvoa, 2009b, p. 13).

A partir dos princípios elencados, destaca-se o relevo atribuído à aprendizagem contínua, como mecanismo gerador de crescimento e de desenvolvimento profissionais. Também se evidenciam a reflexividade, como estratégia formativa e de crescimento, a prática colaborativa e os processos supervisivos de apoio e de acompanhamento de professores, além da avaliação de desempenho. Na verdade, todos os princípios enumerados se integram no âmbito da supervisão pedagógica, na medida em que são potenciados por ela, enquanto estratégia formativa e contexto singular do desenvolvimento profissional.

Alarcão e Roldão (2008) remetem igualmente o seu pensamento para um conjunto de elementos essenciais das novas tendências supervisivas e do respetivo contributo para o desenvolvimento profissional docente. Assim, são eles que “valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19). Nesta medida, a supervisão pedagógica emerge como um campo privilegiado para a implementação de práticas que potenciem a construção da profissionalidade docente.

Neste contexto, as práticas supervisivas podem assumir uma importância vital, no campo formativo, devido ao cariz potenciador do exercício continuado da reflexão e questionamento, das práticas colaborativas, interativas e de partilha coletiva. Por sua vez, a resolução autónoma, inteligente e eficaz dos problemas específicos, com que os professores se defrontam no desempenho das suas funções educativas, sai reforçada e deriva de processos de mudança pessoal e organizacional.

Em grupos de trabalho colaborativo, deve prevalecer a reciprocidade no espírito de entreajuda. Nestes grupos, ainda deve existir cordialidade, abertura, espontaneidade, autenticidade, empatia, colaboração e solidariedade. Com estes constituintes, a atmosfera prevalecente permite que se coloquem à disposição do indivíduo e/ou do grupo muitos recursos e potencialidades, técnicas, estratégias, além da criatividade, de conhecimentos, de laços afetivos necessários ao confronto com a realidade de cada profissional. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem exige todas essas capacidades aos profissionais envolvidos na melhoria organizacional e individual.

Para a construção identitária do saber profissional do professor, os procedimentos analíticos e reflexivos correspondem, pois, a uma base estrutural mais sólida, dado que o valor da reflexão é incomensurável para o crescimento pessoal. No processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional, destacam-se as dimensões do envolvimento pessoal nas tarefas relacionadas com a aprendizagem do professor. As atitudes de partilha de práticas e de saberes e as de autoimplicação, correlacionadas com a ação real do docente, alicerçam o conhecimento construído na interação com o outro, num processo socioconstrutivista.

No pensamento de Alarcão e Roldão (2008), os estudos realizados sobre o desenvolvimento profissional perspetivam-no como um processo de mudança conceptual. Os contextos em que ele ocorre são de “natureza construtivo-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação investigação-acção” (p. 25).

Day (2001) aproxima a sua conceção de desenvolvimento profissional às necessidades do atual sistema educativo. O mesmo autor considera que as características reflexivas dos professores, reforçadas por estudos individuais ou por meio de trabalhos em equipa e em procedimentos investigativos, podem provocar uma “capacidade para o desenvolvimento profissional autónomo dos docentes” (p. 29).

Assim, os aspetos externos que enquadram a atividade e maximizam o seu desenvolvimento e o do professor, estão relacionados com dimensões organizacionais e políticas de contexto. Aqueles apresentam uma correlação com fatores do domínio pessoal, relacionados com questões internas. Com efeito, a dimensão proativa do desenvolvimento profissional é fulcral para a construção da mudança, interligando-se questões internas, fatores pessoais e influência contextual, interna e externa.

Sintetizando, Alarcão e Roldão (2008) consideram que o desenvolvimento profissional se trata dum “processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao

futuro” (p. 34). A sua relação prende-se com a partilha e com o trabalho colaborativo, além do campo da supervisão pedagógica, através da realização de atividades diversificadas e experimentações variadas ao nível das funções, numa permanente reflexão crítica.

Este processo de construção e de desenvolvimento da identidade profissional pode concretizar-se ao longo de toda a carreira, dado que a (re)construção de saberes constitui um eixo num *continuum* sistemático de autoformação. A autoformação, enquanto promotora da (re)estruturação de competências, também se revela um mecanismo de desenvolvimento profissional (Mesquita, 2015). Neste sentido, Bragança (2011) refere que a dimensão conceptual de autoformação contém uma “relação com o entendimento do desenvolvimento profissional dos professores, passando pela revalorização da experiência, como processo formador” (p. 160). A experiência, quando revestida de significados torna-se, pois, um elemento crucial de construção do conhecimento profissional.

Assim, a supervisão pedagógica configura-se como um ambiente formativo que estimula e que tem como objetivo nuclear o apoio e a regulação do desenvolvimento profissional. Segundo Flores (2014), há quatro temas centrais no processo de formação da identidade docente:

a influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade . . . o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino. (p. 230)

Em tempos de constante mudança e, num quadro de valorização da educação, exige-se aos professores, enquanto protagonistas privilegiados das práticas educativas, um questionamento persistente sobre a realidade educativa, emergindo uma nova conceptualização de desenvolvimento profissional. Dado que a complexidade organizacional coloca aos sistemas educativos inúmeros desafios, traços caracterizadores da sociedade hodierna, os professores são colocados num ponto estratégico e fulcral. Na verdade, isto acontece por se esperarem destes profissionais inúmeras respostas eficientes e funções múltiplas, frutos das exigências, das solicitações e das expectativas que lhes são apresentadas.

A perceção relacionada com a atividade educativa radica na exigência física, emocional e cognitiva que o ato educativo implica. A exigência plurifuncional a que os professores passaram a estar sujeitos tem sido um fator condicionador do respetivo desenvolvimento profissional e, por conseguinte, da afirmação da profissionalidade docente. Daí que a “consciencialização sobre a complexidade das actividades de

ensinar e aprender” (Ventura, 2010, p. vi) tenha implicado um aumento da compreensão do trabalho docente, além das características contextuais do trabalho escolar.

A afirmação do profissionalismo do professor, segundo Danielson (2010), passa pelo Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Docentes, funcionando como um referencial para o exercício da profissão, no que diz respeito às competências e aos procedimentos. Por sua vez, isto contribui para promover o seu desenvolvimento profissional e para criar o sentimento de pertença a uma comunidade profissional. O referido quadro fomenta a orientação dos principiantes e o desenvolvimento e a melhoria daqueles professores responsáveis por funções supervisivas.

Tendo como referente o mesmo quadro, a formação de profissionais qualificados e o seu desenvolvimento profissional, enquanto supervisores, constituem princípios norteadores. Além disto, incentiva, num ambiente profissional adequado, a possibilidade duma reflexão profunda e orientada sobre a prática, reforçados pelo diálogo profissional sério e pela partilha de práticas, no âmbito do aperfeiçoamento profissionalizante. Todos estes constituintes contribuem para o crescimento profissional, assumindo-se como procedimentos inscritos e potenciados no contexto da supervisão pedagógica.

Outro contributo definidor da profissionalidade docente corresponde aos contextos em que ela se processa. Morais e Medeiros (2007) referem a importância contextual, vincando a ideia de que são determinantes para o desenvolvimento profissional docente, independentemente do grau desse desenvolvimento. Além disto, valorizam o contínuo aperfeiçoamento das competências que se devem destacar ao longo da vida.

A dimensão individual e interna de cada profissional surge a par dos constituintes anteriores do desenvolvimento profissional dos professores e depende das predisposições pessoais e das respetivas atitudes face aos desafios que surgem. Por conseguinte, as variáveis de contexto potenciam a otimização do desenvolvimento profissional, enquanto a dimensão pessoal é importante na formação docente, devido à responsabilidade que cada professor atribui à sua autoformação e à valorização profissional dependentes de decisões de índole pessoal.

As práticas supervisivas devem ter em conta que a mudança individual decorre dum processo interno, em primeira instância. Tais práticas, sendo promotoras de ambientes reflexivos, partilhados e colaborativos, de apoio, de encorajamento, devem igualmente ser capazes de apresentar desafios, assumindo-se igualmente com

um peso considerável no desenvolvimento profissional. Para Morais e Medeiros (2007), os docentes devem ser “os próprios autores e actores do processo de construção do seu próprio desenvolvimento profissional, num sentido de permanente mudança” (p. 15). Para que tal aconteça, é necessário entenderem que a qualidade desse desenvolvimento é interdependente de parciais que estimulam ou constroem os contextos formativos.

Subjaz, portanto, a ideia de que a supervisão pedagógica e os seus contextos favoráveis podem potenciar um bom desenvolvimento profissional docente. Por outras palavras, este processo desenvolve-se através da “interacção dinâmica entre a mudança individual e a mudança colectiva” (Morais & Medeiros, 2007, p. 16), o que permite confirmar a influência da relevância da qualidade das práticas supervisivas no processo de construção e desenvolvimento profissional.

Visto que a mudança se tornou um eixo estrutural no sistema educativo, mais concretamente na sua valorização, os professores são incitados a refletir sobre a realidade educativa, em todas as suas dimensões, incluindo na vertente do exercício profissional. Em virtude da assunção da mudança, os paradigmas reconfiguram-se. Como tal, é preciso rever metodologias, conteúdos, concepções, comportamentos e atitudes, no sentido de dar resposta aos desafios duma sociedade globalizante.

Torna-se, pois, evidente que a pessoa do professor está em constante crescimento pessoal e profissional. A isto soma-se a responsabilidade de leitura e de interpretação da mudança, além da respetiva resposta. Considerando a natureza da identidade do professor e transversalidade do desenvolvimento profissional, neles subjaz a ideia de mudança como base para o prolongamento desse processo construtivo da profissionalidade docente.

Neste processo, estão incorporadas as “transformações resultantes da mudança progressiva e articulada dos docentes, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor na escola, no seu todo ao longo de toda a sua carreira” (Morais & Medeiros, 2007, p. 31). Assim, a própria formação profissional deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades de pensar, refletir e de avaliar, radizando aqui a importância atribuída ao campo da supervisão pedagógica como contexto potenciador do desenvolvimento daquelas competências. Para Alarcão e Roldão (2008), o “foco da supervisão é a prática apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos leccionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas” (pp. 54-55).

Graças às experiências vividas em contexto escolar e à aprendizagem externa, adquirida no âmbito da formação contínua, a sua combinação recíproca permite o efetivo desenvolvimento profissional. Day (2001) atribui ao desenvolvimento profissional uma visão mais abrangente da aprendizagem profissional, na medida em que inclui os resultados duma aprendizagem interna e pessoal do professor. A ênfase dada ao desenvolvimento permanente do professor durante o seu ciclo de vida pessoal e profissional justifica-se devido à necessidade de cada indivíduo poder ser capaz de responder positivamente aos desafios que se colocam também aos alunos.

A cada docente é dirigido um apelo permanente para que implemente transformações substanciais nas suas práticas pedagógicas, de modo a que seja possível construir um perfil de aluno competente, capaz de pensar criticamente e de resolver problemas criativamente. Deste modo, assume-se um papel ativo na construção das próprias aprendizagens, de forma a produzir um conhecimento que seja consistente e flexível, resultando alunos potenciadores duma cidadania responsável e duma aprendizagem contínua ao longo da vida (Morais & Medeiros, 2007).

A dificuldade que se apresenta a um docente corresponde à seleção de conhecimentos que cada qual deve desenvolver, para poder operacionalizar percursos formativos nos alunos com aquelas características. O saber profissional de cada professor inclui as dimensões inscritas na esfera do conhecimento sobre os conteúdos, sobre as noções pedagógicas, sobre o currículo, sobre o conhecimento contextual dos seus discentes e o respetivo perfil, sobre os objetivos, as finalidades e os valores educacionais.

Sá-Chaves (2000b) refere que o conhecimento que o professor deve possuir de si mesmo o leva a poder conhecer, perceber e compreender os alunos, sobre quem recaem as práticas educativas. A ideia subjacente é a de que há uma forte relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e o próprio desenvolvimento dos seus alunos, sob o ponto de vista de serem ambos aprendentes ao longo da vida.

Todavia, a escola, enquanto entidade reflexiva, também se desenvolve e aprende, tornando-se aprendente e qualificante, visto que o seu êxito é dependente do êxito do desenvolvimento docente. Alarcão e Tavares (2010) reconhecem “a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais” (p. 155).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) também encaram a prática reflexiva como elemento supervisivo com influência organizacional, destacam a importância da

interação e referem que os grupos de “investigação-acção e outros fóruns” cujo objetivo é a “exploração aprofundada das práticas pedagógicas” se centram no “cerne dos valores e identidades profissionais” (p. 112). Com efeito, a prática reflexiva, em comunidades colaborativas, potencia uma gestão melhor da incerteza profissional e sustenta a “noção de experimentação consciente e crescimento profissional contínuo” (p. 113). A inter-relação alicerçada na reflexão, na interação, na coerência e na interdependência entre o desenvolvimento profissional do professor, o desenvolvimento do aluno e o desenvolvimento organizacional pode fundar-se na supervisão pedagógica.

Roldão (2013) refere a evolução conceptual da ideia de supervisão pedagógica, situando-a “como dispositivo de desenvolvimento profissional, e associado a lógicas de colaboração” (p. 8). Esta dimensão incrementa alterações sucessivas e sequenciais nos domínios do desenvolvimento profissional, na melhoria dos resultados e no desenvolvimento organizacional. No fim da sequência, a própria supervisão pedagógica emerge reforçada para uma nova cadeia sequencial, numa correlação positiva e potenciadora ao nível do desenvolvimento do professor, das aprendizagens e da organização.

O professor que emerge daí é considerado, em termos ideais, como um professor “crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 67). Isto verifica-se na medida em que detém um saber profissional específico e por se esperar que possa desvendar sempre novas necessidades e formas de formação e de supervisão pedagógica, de modo a estabelecer uma conceção de profissionalidade renovada, um paradigma profissional emergente. Com efeito, um docente em evolução permanente é capaz de responder mais eficazmente aos desafios sociais e educativos e às necessidades e aos interesses dos seus alunos.

Todavia, ao professor e à escola emergentes também se colocam desafios interdependentes. Estes foram elencados por Candeias (2007) e permitem sintetizar a importância da supervisão pedagógica na construção da identidade e do desenvolvimento profissional do professor: a atitude do professor tem de ser reflexiva; o professor identifica necessidades e dificuldades, de modo a procurar soluções formativas estratégicas e eficientes; as iniciativas de diversos intervenientes educativos têm de ser valorizadas pela escola, apoiando colaborativamente a construção de opções alternativas; os espaços colaborativos têm de ser promovidos pela escola e pelos professores para que a tomada de decisões, de reflexão e de partilha sejam efetivamente conjuntos; as escolas e os agentes educativos devem



realçar, conjuntamente, a construção, o desenvolvimento e a avaliação de projetos curriculares contextualizados, capazes de permitirem a atribuição de sentido e significado às aprendizagens dos alunos, quando a eles se lhes atribui um controlo ativo sobre o respetivo processo de construção de conhecimento; à avaliação deve ser conferido um cariz estruturante pela escola e pelos seus docentes, dado que é um elemento integrante e regulador das aprendizagens e das competências.

Os desafios listados anteriormente são interdependentes e podem resumir-se na ideia de que o profissional docente e a escola têm que promover a criação de percursos contextualizados capazes de facilitar a aprendizagem, uma condição *sine qua non* para uma escola e para professores aprendentes. Na perspetiva de Roldão (2000), a evolução da escola transpõe-se para o papel prospetivo do professor e da supervisão pedagógica.

A conceção de supervisão pedagógica subjacente integra a importância da reflexão profissional e a capacidade crítica sobre as experiências realizadas no decurso dos processos supervisivos, contribuindo para o encaminhamento dos seus agentes a ações de natureza transformadora e de cariz emancipatório. Neste âmbito, onde se melhora o processo de ensino-aprendizagem também se verifica o desenvolvimento organizacional, dado que numa escola de natureza reflexiva, crítica e inteligente os profissionais se formam com o mesmo perfil. A função supervisiva primordial passa, pois, pela dinamização e pelo acompanhamento de todos os agentes educativos e, por conseguinte, do desenvolvimento institucional (Alarcão, 2009).

Na ótica de Alarcão e Tavares (2010), há três pressupostos que devem presidir à supervisão de docentes: cada professor, sendo pessoa adulta, está em desenvolvimento, tendo por isso um passado de experiências e um futuro de possibilidades; no processo de ensino-aprendizagem, cada professor insere-se também num contexto de aprendizagem, quando aprende a ensinar; a pessoa do supervisor, igualmente adulta e em desenvolvimento, tem mais experiência, razão pela qual a sua “missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se, para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2010, pp. 41-42). Os mesmos autores consideram que o objetivo da supervisão pedagógica corresponde à “maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 71).

Neste sentido, a supervisão pedagógica inscreve-se num contexto de reflexão crítica, cuja intervenção se concentra na introdução de transformações positivas nos agentes educativos, emancipando-os, nos processos de ensino-aprendizagem e na

instituição. O desenvolvimento qualitativo é, pois, um denominador comum nas três direções onde a supervisão pedagógica se exerce: professores, alunos e escola.

A atitude a assumir pelo professor deve ser ativa, revelando inconformidade com a (in)satisfação, numa (re)configuração contínua da sua identidade e do seu desenvolvimento. Hargreaves (2004) sustenta que “confrontar a sociedade do conhecimento e as suas consequências humanas exige voltar a transformar o ensino numa missão social e numa profissão criativa e apaixonante” (p. 269). O profissional que reflete continuamente sobre a realidade define-se e identifica-se no seu desenvolvimento, na perspetiva mencionada por Day (2001), segundo a qual os professores se formam e se desenvolvem dum modo ativo.

### **3.6 Supervisor escolar: perfil e competências**

A supervisão pedagógica tem uma abrangência e uma dinâmica plurifuncionais, dentro do espaço escolar. Na verdade, o espetro do papel da supervisão mostra que se congregam e se interligam as dimensões política, pedagógica e de liderança. Daí que o supervisor exerça influência direta e contínua na organização escolar, nos seus membros e nos alunos, através da dinamização de formação.

Tendo em conta o contexto e os agentes educativos em constante mutação, a amplitude conceptual da supervisão pedagógica e a dinâmica processual da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional, o supervisor tem um leque de influência amplamente descrito por vários autores e estudos científicos. Fundamentalmente, cada supervisor é “sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo” (Oliveira, 2000, p. 47).

Deste modo, reconfigura-se também o papel do supervisor e o novo supervisor, orientado para o sistema, verifica que o contexto escolar exerce influência na aprendizagem do profissional em exercício (Oliveira-Formosinho, 2002). Na nova perspetiva de supervisão pedagógica, o supervisor trabalha em equipa e precisa de ter conhecimento do “pensamento institucional estratégico”, além de “saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (Alarcão, 2002, p. 232). A finalidade consiste no desenvolvimento institucional, acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pelos agentes educativos, cuja meta corresponde à qualidade da educação (Alarcão, 2009).

Neste caso, age como um ecologista social, incentivando uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento. Esta cultura inclui a capacidade

de promover a independência e a interdependência, o desenvolvimento de profissionais “responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos”, potenciando a valorização de professores “capazes de serem autores de si próprios” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 26).

Uma das metas do supervisor consiste em “facilitar o desenvolvimento do professor, mas ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve, porque, tal como o professor, aprende ensinando”, na ótica de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 92). Aqui, reside, pois, a ideia de que o supervisor precisa igualmente de se conhecer e de se desenvolver continuamente, dada a mutação que o rodeia e a influência que se espera dele.

Daí que o perfil do supervisor, também enquanto formando, seja determinante, pois todos os intervenientes diretos no processo superviso continuam em desenvolvimento. Num contexto que vise a pedagogia para a autonomia, o supervisor deixa de ser o mestre, aquele cuja orientação é dirigida com base em paradigmas previamente estruturados ou com base na execução de tarefas anteriormente aplicadas uniformemente. Presume-se que o supervisor seja um profissional “com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão”, além de “algumas competências investigativas” (Moreira, 2004, p. 141).

Na perspetiva de Garmston, Lipton e Kaiser (2002), o supervisor é um mediador de desenvolvimento individual, profissional e organizacional, pelo que é fundamental o seu conhecimento em questões relacionadas com o desenvolvimento e com a construção de conhecimento no adulto. A partir daqui, o supervisor consegue diferenciar interações, estabelecer expectativas mais adequadas e fazer “predições acerca de respostas comportamentais num esforço para maximizar as oportunidades de crescimento e envolver-se em trocas produtivas com outras entidades escolares a nível da supervisão” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 93), além da seleção dos modelos supervisivos.

A finalidade máxima do trabalho do supervisor consiste na promoção do sucesso educativo. Ao supervisor, enquanto mediador de desenvolvimento, compete-lhe “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes” (Alarcão, 2002, p. 232), no seio escolar.

Atualmente, a supervisão pedagógica atribui-se, a diversas pessoas na escola, em pares ou em grupos de interação, visto que o supervisor é um professor que pertence a uma equipa. Em Portugal, nas escolas de 2.º e 3.º ciclos e secundário, são exemplos os coordenadores de departamento curricular, os delegados de grupo

disciplinar, os coordenadores de ciclo, os responsáveis pela avaliação interna da escola, entre outros. À semelhança de qualquer grupo de trabalho, o supervisor precisa de ser capaz de cimentar uma relação de apoio, de ajudar construtivamente, de emancipar os elementos e de potenciar e/ou animar a formação, de modo a que o seu trabalho produza reflexos individuais e organizacionais.

Como tal, o supervisor tem que entender que é um ator educativo que não se limita ao exercício técnico dum cargo, mas cuja função se estende a todos os cargos, dada a amplitude das suas funções, por vezes ambíguas relativamente às funções de gestão escolar. Cabe, pois, a cada supervisor a possibilidade de “reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar”, tendo a “autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho” (Oliveira, 2000, p. 48) dos agentes educativos.

As competências investigativas, aliadas às competências pedagógicas e didáticas e ao seu perfil, permitem ao supervisor investigar os contextos da ação e de formação, nos quais se inclui, agindo de forma a promover uma pedagogia que se centre no aluno e que o conduza à própria autonomização. Quando indaga sobre os contextos, o supervisor também deve “incluir a indagação do próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor e supervisor”, o que resulta numa “maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hetero)formação, de natureza democrática e humanista” (Moreira, 2004, p. 141).

Contudo, o supervisor tem outra responsabilidade. Cabe-lhe, igualmente, a passagem para o formando da responsabilidade de indagação, de forma gradual. Neste sentido, o formando é incentivado a “fazer perguntas, de modo a desenvolver nele o difícil hábito de equacionar problemas”, pelo que as “perguntas pedagógicas” se convertem numa estimulação para a “reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 105).

Nestas circunstâncias de supervisão pedagógica, o formando emerge como um ser reflexivo, capaz de gerir a própria aprendizagem, independentemente da sua função na escola e desde que estimulado pelo supervisor. Por conseguinte, reconhece-se o “sujeito em formação, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber” (Alarcão, 1996b, p. 175). Ao mesmo tempo, valoriza-se a sua dimensão empírica, enquanto geradora de aprendizagens, a “metacognição”, como processo de descobrir o seu mecanismo de construção de conhecimento, e a “metacomunicação”, como processo de reflexão da capacidade de interação (Alarcão, 1996b, p. 175).

O movimento da autonomia das escolas trouxe, como consequência, uma nova função supervisiva e uma maior responsabilização por parte de toda a comunidade educativa: as escolas tornaram-se reflexivas e a supervisão pedagógica deixou de se centrar na formação inicial de professores, estendendo-se ao desenvolvimento organizacional (Alarcão, 2000). Uma organização desta natureza precisa de profissionais reflexivos, onde se pode construir e reconstruir o conhecimento a partir do campo da ação, em equipa, na demanda de objetivos idênticos, encontrados pela via do diálogo, numa metodologia de investigação-ação de cariz formativo (Alarcão, 2002).

No estabelecimento das normas de colaboração, o supervisor precisa de dar oportunidade aos supervisionados para experimentarem cada nova atribuição de significado, no seio do grupo. Tais normas de colaboração privilegiam comportamentos que incrementem o diálogo entre os vários elementos do grupo, para que se possam resolver problemas e para que cada um possa aprender mais sobre o ensino e sobre a aprendizagem, aumentando a eficácia organizacional do respetivo contexto de aprendizagem.

Dentro do contexto reflexivo e formativo, o supervisor emerge como alguém capaz de “ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se semelhante ao treinador de um atleta”, sem perder de vista o seu desenvolvimento também. Neste enquadramento supervisivo, os elementos interagem num processo “consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 93-94).

Hargreaves (2004) sustenta que o treino é uma componente fundamental da aprendizagem profissional, embora faça uma ressalva para os perigos da metáfora, no domínio do desenvolvimento profissional e pedagógico. De facto, aquilo que se exercita no ensino não é tão linear como no âmbito desportivo. Em termos educativos, não basta adquirir destreza técnica ou competência, visto que a componente ideológica está implícita. O ensino envolve escolhas do foro pessoal, moral e político, pelo que emergem questões de valores. Na verdade, os professores precisam de ser “encorajados a questionarem e a criticarem aquilo em que são treinados, enquanto profissionais, em vez de se limitarem a praticar exatamente o que é determinado por quem os treina” (Hargreaves, 2004, p. 243).

Por conseguinte, cada supervisor deve ter em conta que o seu papel passa por facilitar trocas intersubjetivas. Através da mediação de grupo, os conhecimentos e as atitudes individuais interagem entre si, pelo que o objetivo passa pelo

desenvolvimento de “competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções na resolução de problemas da escola” (Santiago, 2000, p. 39).

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a capacidade linguística do supervisor é uma competência *sine qua non*, nas práticas de supervisão pedagógica, seja ela de natureza verbal ou não verbal. Como mediador, o domínio da linguagem permite-lhe recolher informação, identificar e desafiar os limites dos mapas mentais do emissor e as deformações semânticas. Com efeito, o domínio das ferramentas linguísticas permite fazer a ponte entre pessoas e estruturas de referência. O resultado consiste no enriquecimento de modelos da realidade, trazendo gradualmente escolhas para um nível consciente, outrora inacessíveis. O que se gera a partir daqui é uma “reconstrução do significado em consonância crescente com estádios mais complexos de desenvolvimento do adulto” Garmston, Lipton e Kaiser, 2002, p. 89).

Numa aprendizagem marcada pela experiência e para que a supervisão pedagógica seja efetivamente transformadora, num contexto numa escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem, Alarcão (2002) identifica as características inerentes à atitude, ao discurso e à prática da “investigação-acção-formação”: “a) integração sistémica”, de modo a não perder de vista o contributo global da escola; “b) carácter colaborativo”, com vista ao desencorajamento de atitudes fechadas e marcadas pelo individualismo; “c) natureza prática contextualizada”; “d) formação pela reflexão situada na acção” (p. 230).

No mesmo estudo desenvolvido por Garmston, Lipton e Kaiser (2002), conclui-se que é necessário haver outras competências para que se concretize uma mediação transaccional. Requer-se, pois, que o supervisor tenha a capacidade de respeitar a individualidade do professor, de ser sensível à forma como cada qual processa e (re)constrói a informação. Isto consiste na sua capacidade para propiciar um clima de confiança potenciador numa boa relação, condições indispensáveis para a existência de parcerias que exploram significados e ensinam decisões (p. 101).

Porém, exige-se do supervisor um maior “grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão, de flexibilidade e empatia, de lealdade, de solidariedade, de tolerância, perante os mais variados contextos que se lhe apresentam” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 52). A sensibilidade humana do supervisor, a construção do clima de trabalho e a aliança que se estabelece com os professores supervisionados são frutos dum trabalho recíproco, próprio de quem se reconhece em crescimento.

Atribui-se, por isso, ao supervisor o esforço de ter em conta as necessidades e as preocupações de cada agente educativo, no que diz respeito à inovação. Nas comunidades aprendentes, deve valorizar-se a riqueza da diversidade cultural e, por vezes, étnica, desenvolvendo-se normas positivas, duráveis e partilhadas sobre os objetivos educativos e do processo inerente à mudança.

A aprendizagem organizacional deriva da aprendizagem individual, cimentada pela vivência em grupo, e o compromisso do supervisor passa por influenciar os outros na alimentação da motivação necessária à reflexão contínua. Além de estar comprometido com o seu grupo de trabalho e com a instituição, o supervisor deve ser pró-ativo, inovador, ousado, criativo, cabendo-lhe, pois, a liderança das comunidades aprendentes e do processo supervisoivo.

O supervisor “não é aquele que faz nem aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica” (Alarcão, 2009, p. 120). A liderança efetuada baseia-se na estratégia, na visão capaz de perspetivar o futuro, através da promoção dos valores democráticos e do desenvolvimento de programas supervisivos impactantes, na melhoria do ensino e da aprendizagem, cuja finalidade última é a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, a função do supervisor consiste no encorajamento do trabalho conjunto dos professores, em regime colaborativo e colegial, com atitude indagadora e transformadora, com o espírito de quem investiga, para que a inovação e a transformação se materializem.

Num contexto formativo mais restrito, no ciclo de supervisão pedagógica incluem-se as fases de pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação. A primeira fase corresponde à planificação, à antecipação de problemas e à definição dos aspetos a observar. Por sua vez, a segunda fase corresponde à experiência pedagógica e didática propriamente dita, enquanto a terceira fase corresponde à análise dos resultados daquilo que foi experienciado, independentemente das estratégias utilizadas para o efeito. Na última fase, ainda se discute qual a focalização no processo de ensino-aprendizagem, qual a distinção entre comportamentos pontuais e constantes e qual congruência entre as previsões e as concretizações. No fim do ciclo supervisoivo, o supervisor não pode deixar de o analisar no seu todo, indagando o grau de eficácia das etapas que conduziu (Alarcão & Tavares, 2010; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

O supervisor tem que entender a comunidade como um sistema dinâmico, onde o seu trabalho consiste em proporcionar atividades de interação pública, por meio de normas colaborativas, investigativas e de experimentação. Nestes moldes, a

supervisão pedagógica tenta “promover o estabelecimento de uma cultura comum ou partilhada” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 112), todavia o diálogo é essencial e os desacordos podem emergir, como resultado natural.

Quando se identifica o supervisor como um colega que também se desenvolve e aprende, além de estimular o crescimento e a aprendizagem dos seus formandos, significa que ele tem um papel importante na construção duma cultura colaborativa e colegial. Alarcão e Tavares (2010) informam que o “contexto ou a atmosfera afectivo-relacional e sócio-cultural” são envolventes e condicionam o processo supervisivo, negativa ou positivamente. Por este motivo, os mesmos autores sugerem que um clima mais favorável é potenciado quando o supervisor e o supervisionado se colocam numa “atitude semelhante à de colegas” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 61).

No entanto, a construção da cultura colegial é paulatina e sedimenta-se “num processo longo, não isento de dificuldades e conflitos”, requerendo a criação de diversas condições. Algumas correspondem ao tempo e ao espaço destinados ao trabalho conjunto, aos recursos humanos e financeiros destinados à formação e ao apoio continuado, cuja finalidade se relaciona com o “desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão . . . todos os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas” (Oliveira, 2000, p. 52). Neste caso, passa a haver auto e heterosupervisão (Alarcão, 2009).

O campo de trabalho do supervisor implica lidar com pessoas, com contextos diversificados, com a (re)construção de sentidos, com relações, com previsões e com consequências. Como tal, exigem-se de si capacidades comunicativas, relacionais, diagnósticas, analíticas e avaliativas, entre outras. As competências que tem que imprimir à supervisão pedagógica consistem, essencialmente, em: interpretar a realidade circundante, fazendo uma leitura transversal de todos os aspetos com influência educacional, detetando desafios emergentes; analisar e avaliar situações, projetos, desempenhos; dinamizar formação, apoiando e estimulando comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilizando saberes e estratégias, atendendo a situações emergentes e sistematizando conhecimento produzido; relacionar-se, liderando e/ou gerindo equipas de pessoas, tendo empatia, capacidade comunicativa e de gestão de conflitos.

Estas competências tornam-se fundamentais no exercício das funções supervisivas, as quais exigem conhecimentos multidisciplinares nos níveis humano e do seu comportamento em grupo, profissional, organizacional, sociocultural e político. Numa escola predominantemente reflexiva, o supervisor é essencialmente um



formador capaz de incrementar e de privilegiar o diálogo contínuo, de forma a potenciar a melhoria das aprendizagens organizacionais e individuais.

Com efeito, o supervisor precisa de conhecer e de dar a conhecer continuamente a escola como organização, qual a missão e qual o projeto educativo; os membros constituintes, as suas características e as suas potencialidades; as estratégias de desenvolvimento organizacional e profissional; os mecanismos da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; as metodologias de investigação-ação, de formação e de avaliação; as políticas vigentes sobre educação. Para que haja desenvolvimento individual e organizacional, a supervisão pedagógica implica que o respetivo profissional domine vários conhecimentos macro e micro-educacionais e que seja capaz de trabalhar colaborativamente, liderando e sendo democrata, analisando o presente e perspetivando o futuro (Alarcão, 2009).

## **Parte III - Proposta de Resolução do Problema**

## Proposta de resolução do problema

A questão que norteia este trabalho, *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*, surgiu como resultado da demonstração do desconforto de vários professores, principalmente ao mudarem de escola. As mudanças constantes de estabelecimento de ensino que os professores têm que enfrentar são uma parcela visível daquilo que potencia o enfraquecimento identitário e desenvolvimental. Esse desconforto situa-se, pois, nos níveis da identidade docente e do desenvolvimento profissional.

O percurso profissional e pessoal da responsável por esta investigação contribuiu, igualmente, para confirmar essa perceção junto dos seus pares. A par desse percurso, a formação, contínua e académica, foi evidenciando a necessidade deste trabalho e tornou-o premente, tendo os respetivos conhecimentos sido basilares para a sua condução e materialização.

O objetivo nuclear deste trabalho consiste em *analisar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade*. Carneiro (2015) refere que “vale a pena lutar para conhecer e construir as boas práticas que se têm desenvolvido em educação; é no testemunho e trabalho dos professores que reside a esperança e é essa esperança que faz as escolas melhores” (p. 22).

Em muitas escolas, o trabalho dos professores mantém-se essencialmente individual (Fullan & Hargreaves, 2001; Mesquita, Formosinho & Machado, 2015), com uma supervisão pedagógica que oscila entre o demasiado diluída e/ou demasiado concentrada, nos níveis pedagógico e escolar, consoante as escolas e/ou os departamentos, por exemplo. Daí que seja relevante conhecer práticas, para saber o que pode ser feito para se incrementarem melhorias.

O mesmo trabalho destina-se aos educadores e professores dos vários ciclos de ensino e a metodologia que se pretende aplicar corresponde à formação contínua, em contexto de trabalho. No processo formativo, procura-se fortalecer o espaço reflexivo e incentivar a participação ativa dos principais agentes do ensino. Com este intuito, a proposta consiste em formular um plano de intervenção capaz de responder à questão de partida, anteriormente enunciada. No cômputo geral, o presente projeto consiste numa proposta de novas práticas escolares, capazes de potenciar o desenvolvimento dos professores e a sua identidade, fortalecendo estas dimensões através da supervisão pedagógica.

## 1. Metodologia

A problemática que constitui o eixo deste trabalho, *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*, emergiu do contexto profissional. Para Quivy e Campenhoudt (2008), a escolha da problemática depende do enquadramento de investigação e constitui uma “etapa-charneira da investigação, entre a ruptura e a construção” (p. 89). O contexto de investigação, sendo mutável, potencia a emergência de problemas e a investigação visa compreender melhor a evolução das problemáticas, dos acontecimentos, do pensamento e das sensibilidades.

Cabe ao investigador encontrar possibilidades capazes de gerar compreensão e conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 2008). Tendo em conta a questão decorrente da prática e formulada inicialmente, pretende-se aplicar uma metodologia de formação centrada no contexto de trabalho, para dar resposta à mesma problemática. A opção por esta metodologia visa reforçar o espaço reflexivo e incentivar a participação ativa dos docentes, no ambiente escolar.

Este projeto procura apresentar uma proposta capaz de reforçar a identidade docente e o desenvolvimento profissional, graças à supervisão pedagógica. Os paradigmas da investigação qualitativa a par da metodologia de projeto, constituem a base metodológica deste trabalho. Assim, fundamentam-se de seguida estas dimensões metodológicas.

Numa investigação de natureza qualitativa, há a utilização de observações naturalistas recolhidas nos locais estudados, razão pela qual se admite uma pluralidade interpretativa. Nestes estudos, não se considera em exclusivo uma interpretação objetiva, mas, pelo contrário, há a noção de que as interpretações variam de acordo com os investigadores interessados em conhecer a realidade.

O objetivo principal, em investigações qualitativas, consiste na construção de conhecimento (Bogdan & Biklen, 2010). Por conseguinte, o fulcro coloca-se na compreensão de problemas e do contexto em que ocorrem (Coutinho, 2011), procurando-se conhecer aquilo que pode ou não justificar comportamentos, atitudes ou convicções, sem haver preocupação com a dimensão da amostra ou com a generalização de resultados.

A amostra foi de conveniência (Bogdan & Biklen, 2010) e, num estudo desta natureza, a “amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2011, p. 289). Em termos de técnica investigativa, privilegiou-se o questionário por escrito com questões abertas. A opção

por esta técnica, para recolher dados, prendeu-se com a necessidade de se descobrir qual a perspetiva dos participantes acerca do problema mencionado anteriormente, isto é, como pensam e interpretam o comportamento individual e/ou coletivo no contexto em estudo.

Quanto à metodologia do trabalho de projeto, o seu enquadramento situa-se no âmbito da investigação qualitativa. O objetivo primordial dum trabalho de projeto centra-se na resolução de problemas pertinentes e reais, razão pela qual é encarado como um contributo para a mudança. Mateus (2011) vinca a ideia de que a metodologia do trabalho de projeto se relaciona com uma visão transdisciplinar do saber, implicando a conceção dum plano de ação flexível, aberto, passível de reajustamentos.

A finalidade nuclear deste plano de ação consiste numa antevisão suscitada pela reflexão e os reajustamentos que ele pode exigir situam-se ao nível conteudístico, metodológico e temporal. O próprio desenrolar processual do projeto faz emergir objetivos, consoante as prioridades que se forem elencando.

As competências sociais, a ligação entre teoria e prática, o estímulo de atividades investigativas e o contributo para a construção pessoal e coletiva do saber são parcelas inseridas na metodologia do trabalho de projeto. Estes constituintes tácitos têm carácter interativo, dinâmico, subentendendo-se a responsabilidade necessária ao desenvolvimento do trabalho.

Em termos processuais, cada trabalho de projeto desenvolve-se sequencialmente por etapas, iniciando-se pela identificação e formulação do problema. Após estas fases, surgem a pesquisa, a produção, a apresentação, a concretização e a avaliação de todo o trabalho empreendido.

Assim, o produto dum trabalho de projeto resulta de todo o processo globalmente considerado, o qual se pretende reflexivo, colaborativo e dinâmico, em qualquer uma das suas fases. As avaliações sequenciais, previstas durante e no final do processo, tornam-se momentos indispensáveis para o desenvolvimento da consciencialização de novas questões e de novos problemas (Mateus, 2011).

No presente estudo, a técnica a utilizar é a entrevista, cujo primeiro passo corresponde à construção do guião duma entrevista semiestruturada (Apêndice I). Esta entrevista foi aplicada aos docentes de vários ciclos de ensino, por meio dum questionário escrito com perguntas abertas (Apêndice II), procurando-se identificar mais nitidamente qual a sua perceção face à sua identidade e ao seu desenvolvimento profissional e qual a relação destas dimensões com a supervisão pedagógica.

Os dados recolhidos registam-se em forma de palavras, por meio de transcrições e da análise de conteúdo, na ótica de Bardin (2013), dos questionários escritos (Apêndice III). Tendo em conta as respostas dos participantes e os registos efetuados na análise de conteúdo, as evidências recolhidas estão elencadas no ponto 1.1 desta secção.

Partindo da observação da realidade e da sua problematização, inicia-se o desenho e a construção dum plano de intervenção, caracterizado pela articulação estabelecida entre os conhecimentos teórico e prático. No entender de Estrela e Estrela (2001), a articulação estabelece-se entre os “saberes-fazer postos em jogo pela actividade profissional e cuja aquisição é objecto do programa de formação” (p. 15).

O plano de intervenção estrutura-se numa formação em contexto, para os docentes, apresentada no ponto 1.3 desta secção. A formação visa o desenvolvimento de metodologias de investigação formação, radicadas na realidade experimental da prática escolar e/ou comunitária. Segundo Nóvoa (2002), “a formação contínua deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’, e menos em ‘conteúdos a transmitir’, o que sugere a adopção de estratégias de *formação-acção organizacional*” (p. 40).

A metodologia adotada para desenvolver a ação consiste na investigação aliada à ação, procurando dar resposta ao “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15). Deste modo, procura-se resolver um conjunto de situações específicas da prática diária escolar, sempre com a missão de melhorar o desempenho profissional e pessoal docente. No contexto educacional, o desenvolvimento profissional, na ótica de Latorre (2003, citado em Coutinho, 2011), depende de três dimensões que se interligam entre si e que representam a globalidade do processo reflexivo: investigação, ação e formação.

Os docentes, enquanto profissionais e investigadores, após encontrarem um problema, no decurso do seu trabalho, conduzem as pesquisas relacionadas com um crescimento do entendimento e do aperfeiçoamento do desempenho e/ou da ação, num período delimitado (Bell, 2010). Uma vez feita a caracterização do contexto de implementação e de desenvolvimento deste projeto, no ponto 1.2 da Parte III, apresenta-se o respetivo plano de resolução da problemática em análise. Também se identificam as áreas de intervenção, os objetivos específicos, as ações a empreender, os espaços, os recursos, a calendarização e a avaliação.

## **1.1 Evidências do questionário por escrito com perguntas abertas**

Com a finalidade de proceder ao levantamento das práticas supervisivas e da tomada de consciência que os professores têm acerca da sua identidade e do seu desenvolvimento profissionais, elaborou-se um guião de questionário por escrito com perguntas predominantemente abertas (Apêndice I). Este guião permitiu auscultar 12 professores de vários ciclos de ensino, sobre a disponibilidade para participarem numa formação capaz de satisfazer as suas necessidades decorrentes da prática docente (Apêndices I e II).

A amostra selecionada procurou ser diversificada e foi de conveniência, conforme referido no ponto anterior, relacionado com a metodologia. Devido aos constrangimentos atuais vividos em cada escola, os docentes estão envolvidos em demasiadas tarefas, para além daquela que os conduziu ao ensino, naquilo que Nóvoa (2005) designa por “transbordamento” das funções educativas. De facto, os professores deixaram de se poder concentrar única e exclusivamente em fazer aprender os seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento das suas potencialidades. O conjunto de tarefas de carácter burocrático e administrativo corrói a capacidade anímica necessária à docência, derivando pouca disponibilidade para outro tipo de atividades como as relacionadas com a investigação-ação, interna e/ou externa ao seu contexto escolar.

Deste modo, foi necessário persuadir colegas para a necessidade do seu contributo na senda da resolução de problemas respeitantes ao corpo docente globalmente considerado. Consequentemente, foi possível obter 12 respostas dadas por colegas docentes que aceitaram colaborar na investigação. Considerando o conhecimento obtido pela literatura e pela análise de conteúdo (Apêndice III), na perspetiva de Bardin (2013), das respostas, pode inferir-se um grau de sensibilização para as temáticas abordadas neste trabalho de projeto.

Na construção do referido guião de questionário por escrito, com perguntas abertas, procurou-se que cada pergunta tivesse os próprios objetivos, em estreita articulação com as questões de investigação deste trabalho de projeto (Apêndice I). As respostas consolidaram a perceção de práticas supervisivas diferenciadas, além das crises identitárias e dos sentimentos relacionados com o desenvolvimento profissional. Assim, apresentam-se seguidamente algumas evidências resultantes da análise de conteúdo (Apêndice III) dos referidos questionários por escrito de questões abertas.

(1) Em relação à diversidade conceptual da supervisão pedagógica, o espectro definidor considerado nas respostas inicia-se no acompanhamento da atividade pedagógica, onde se incluem a monitorização de práticas e a capacidade de previsão.

A dimensão formativa é referida com “alavanca comum de reflexão” (Apêndice III, P7), como “aperfeiçoamento das práticas” (Apêndice III, P6, P1 e P3) e como atualização de conceitos e de competências. Na supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo inclui-se nas respostas apresentadas através do papel superviso dinizador (Apêndice III, P7), da pró-atividade na organização escolar (Apêndice III, P7 e P8) e da mediação entre profissionais do ensino (Apêndice III, P7 e P11). O incremento do desenvolvimento pessoal e profissional do professor foi, igualmente, considerado (Apêndice III, P3, P7, P9 e P10). O cariz avaliativo foi também mencionado nas respostas apresentadas, através de expressões como “orientação e controlo ou inspeção” (Apêndice III, P7) ou “verificação da aplicação das práticas” (Apêndice III, P12).

(2) Um segundo conjunto de evidências prende-se com a diversidade de práticas supervisivas, com a sua caracterização, com a sua finalidade e com a sua necessidade. Tais práticas situam-se entre a orientação pedagógica, a monitorização de processos e de resultados, a orientação profissional e mudança de práticas. Além destas, o planeamento e a avaliação são igualmente consideradas no conjunto das práticas supervisivas, cuja necessidade é reconhecida pela maioria dos docentes. A sua caracterização diverge, mas é globalmente vista como transformadora. O cariz reflexivo é apenas referido por um professor (Apêndice III, P1) e o mesmo acontece com a relação entre a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo (Apêndice III, P8). Vários docentes situam a supervisão pedagógica ao nível da coordenação, mas há três docentes que caracterizam negativamente as práticas supervisivas, seja pela dimensão marcadamente burocrática (Apêndice III, P3 e P10), seja pela desmotivação desencadeada (Apêndice III, P10) ou pela insuficiência (Apêndice III, P12). Por esta razão, as finalidades encontradas por estes docentes situam-se entre a desadequação, o impedimento à produtividade e à avaliação de desempenho (Apêndice III, P3, P10 e P12, respetivamente).

(3) Em relação às características do supervisor, nas respostas individuais, a matriz do perfil do supervisor inclui características e competências pessoais, científicas, pedagógicas e profissionais. Porém, o que mais sobressai da leitura das respostas é a incidência nas características da dimensão humana do responsável pela supervisão pedagógica (Apêndice III). O espectro de características é, por isso, muito amplo.

(4) Relativamente ao desenvolvimento profissional docente, as respostas revelaram-se mais sucintas e unívocas, embora se destaque a dimensão evolutiva e de aperfeiçoamento contínuo dos docentes, manifestada pela maioria dos



respondentes, a experiência profissional e a formação contínua. A dimensão da formação contínua é encarada como resposta à necessidade sentida no exercício profissional e como via potenciadora de novas propostas (Apêndice III, P7, P1, P3, P12). Os docentes situam a conceção individual do seu exercício docente entre aspetos relacionados com a profissionalidade e com o profissionalismo, visto que além da docência são múltiplas as funções exercidas, destacando-se os seguintes segmentos de resposta: “Sou também administrativa e pretendem que seja inspetora, mas recuso-me” e ainda “uma animadora sociocultural de alunos desenquadrados do sistema social.” (Apêndice III, P8). O contributo potencial da supervisão pedagógica dado ao desenvolvimento profissional é considerado residual por um professor, cuja justificação individual se relaciona com o tempo de serviço (Apêndice III, P1), enquanto a maioria dos respondentes reconhece a dimensão transformadora desencadeada pelas práticas supervisivas.

(5) No que toca à identidade docente, emergem as dimensões pessoal, científica, pedagógica e profissional. Em sintonia com estas dimensões, os docentes elencam fatores influentes na sua identidade docente, os quais se situam entre o contexto pessoal e social, a formação inicial e contínua e o contexto profissional. Por este motivo, os respondentes reconhecem que a supervisão pedagógica potencia cada uma daquelas dimensões (Apêndice III).

(6) Quanto à formação, a maioria dos respondentes não indicou conteúdos diretamente relacionados com a promoção do seu desenvolvimento profissional e com a sua identidade docente. Deste modo, dois docentes situam as necessidades formativas ao nível da identidade docente e do desenvolvimento profissional (Apêndice III, P6 e P7) e um docente ao nível do trabalho colaborativo (Apêndice III, P12), enquanto os restantes situam as necessidades formativas entre a inovação de práticas pedagógicas, a gestão de conflitos, a administração escolar e a filosofia educativa. Apesar da disponibilidade demonstrada em frequentar uma formação destinada a potenciar a identidade docente e o desenvolvimento profissional, a reflexividade e a identificação das carências formativas dos docentes, sobre o que é necessário para que cada professor encontre as soluções mais adequadas, divergiram em função das respostas dadas anteriormente.

O Quadro 1 ilustra as evidências elencadas a partir da análise de conteúdo.

Quadro 1  
*Sistematização de Evidências Provenientes da Análise de Conteúdo*

N.º	Designação	Evidências		
1	Conceção de supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanhamento da atividade pedagógica;</li> <li>- formação contínua;</li> <li>- trabalho colaborativo;</li> <li>- incremento do desenvolvimento pessoal e profissional;</li> <li>- avaliação;</li> </ul>		
2	Práticas supervisivas	<b>Identificação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientação pedagógica;</li> <li>- monitorização de processos e de resultados;</li> <li>- orientação profissional e mudança de práticas;</li> <li>- planeamento;</li> <li>- avaliação interna e externa;</li> </ul>	<b>Caracterização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reflexivas;</li> <li>- transformadoras;</li> <li>- contínuas e descontínuas;</li> <li>- articuladas;</li> <li>- complexas e burocráticas;</li> <li>- desmotivantes;</li> <li>- insuficientes;</li> </ul>	<b>Finalidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- melhorar as aprendizagens;</li> <li>- desenvolver o profissionalismo docente e identitário;</li> <li>- bloquear a produtividade;</li> </ul>
3	Características do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- características e competências pessoais, científicas, pedagógicas e profissionais;</li> <li>- incidência nas características da dimensão humana do supervisor;</li> </ul>		
4	Desempenho profissional docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evolução e aperfeiçoamento contínuo;</li> <li>- experiência profissional;</li> <li>- formação contínua;</li> </ul>		
5	Identidade docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensões pessoal, científica, pedagógica e profissional;</li> <li>- fatores influentes: contexto pessoal e social, formação inicial e contínua, contexto profissional;</li> </ul>		
6	Formação em contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- necessidades formativas diferenciadas: identidade docente e desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo, inovação de práticas pedagógicas, gestão de conflitos, administração escolar, filosofia educativa.</li> </ul>		

Da análise de conteúdo, foi possível identificar potencialidades dentro do grupo de respondentes ao questionário escrito, além das dificuldades na implementação de metodologias e estratégias para uma formação capaz de promover o desenvolvimento profissional e a identidade docente. Apesar da disponibilidade expressa por 91,7% dos respondentes (Apêndice III), os temas sugeridos divergiram relativamente às respostas que haviam dado previamente, conforme se referiu anteriormente.

Deste modo, adota-se neste projeto a metodologia da formação centrada na escola, a fim de ajudar os docentes a gerar o seu próprio conhecimento. Para atingir este desiderato, radica-se a prática formativa na reflexão e na análise crítica das condições nas quais se desenvolve o trabalho pedagógico e didático, focando a dimensão da sala de aula e a da escola. Partindo dos problemas com os quais se confrontam habitualmente no exercício profissional, respeitam-se e implementam-se as potencialidades de todos os docentes. A finalidade relaciona-se com a melhoria do serviço prestado pelo professor, isto é, com aprendizagens pessoais e profissionais geradoras de mais significado para o docente e, futuramente, para o aluno.

A dinamizadora deste projeto de formação e os docentes participantes procuram identificar problemas decorrentes da prática e a forma de os solucionar. Tendo em conta os contributos dados pelos respondentes no questionário por escrito e

a revisão da literatura, na qual radica o presente trabalho de projeto, a supervisão pedagógica assume-se como eixo potenciador de descobertas identitárias e de desenvolvimento profissional.

A reflexão e a partilha correspondem a pilares nos quais assenta a formação, na modalidade de oficina de formação. Considera-se esta modalidade por se enquadrar nos objetivos propostos, de forma a potenciar transformações na identidade docente, no desenvolvimento profissional e, por conseguinte, nas práticas profissionais. Para tal, estrutura-se a formação em estratégias e em materiais diversificados, potenciadores de reflexões individuais e coletivas capazes de se refletir posteriormente na mudança das práticas pedagógicas e didáticas dos docentes. Assim, as metodologias a privilegiar, as estratégias e os materiais serão diversificados, para que possibilitem uma aprendizagem pela descoberta pessoal, significativa, capaz de se refletir no trabalho da sala de aula.

O projeto, segmentado por módulos apresentados nesta secção, no ponto 1.3 da Parte III, apresenta-se como um programa de formação em contexto, de forma a potenciar o envolvimento dos docentes. Ao envolverem-se nesta oficina de formação e ao reconhecerem a singularidade e as semelhanças identitárias e de desenvolvimento profissional, potenciados pela supervisão pedagógica, alicerça-se o sentido profissional simultaneamente individual e gregário, potenciando formas de trabalho realmente colaborativo. Dedicar-se, pois, tempo à reflexão, à partilha, à experimentação, à aplicação e/ou simulação, avaliando continuamente os resultados obtidos. Transversalmente, o conhecimento adquirido através deste processo formativo constitui-se como uma mais-valia nas dimensões pessoal, pedagógica, didática e profissional dos docentes envolvidos.

## **1.2 Caracterização do contexto**

Previamente à apresentação dos módulos de formação, caracteriza-se o contexto escolar específico e o meio em que a formação decorrerá. A formação dirige-se prioritariamente aos professores da escola, podendo incluir outros docentes da RAM.

A Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas situa-se na zona do Carmo, perto do centro do concelho de Câmara de Lobos, cuja população tem uma média etária jovem, relativamente à matriz demográfica doutros concelhos regionais e nacionais. Em termos de população, é o terceiro concelho mais populoso, na RAM, e um dos mais pobres do país, segundo os órgãos oficiais responsáveis pelas estatísticas de cariz nacional e regional, respetivamente INE (Instituto Nacional

de Estatística) e DREM (Direção Regional de Estatística da Madeira). Na verdade, grande parte da população depende de proteção social regular, daí que o poder de compra seja bastante inferior à média nacional, o que força uma parte significativa dos seus habitantes a emigrar.

Além destes dados, é o concelho onde se registam os maiores agregados familiares e, por conseguinte, onde o índice de ocupação média de alojamentos é mais elevado. Em termos de habitação, há uma percentagem de 40% de arrendamentos com contrato de renda social ou apoiada, razão pela qual se verifica o valor regional mínimo do arrendamento, em sintonia com as fontes de rendimento familiar mais comuns. Neste concelho, as atividades produtivas predominantes situam-se ao nível da pesca, da construção e da agricultura, visto que é onde se produz mais de metade do vinho Madeira. Todavia, uma franja significativa da população ativa está desempregada, fazendo com que o município apresente a taxa de desemprego mais elevada a nível regional.

No que diz respeito à formação, em Câmara de Lobos a taxa de frequência do ensino pré-escolar é a menor a nível regional. Apesar de a população ser jovem, contrariamente à tendência demográfica etária regional e nacional, a predominância das habilitações literárias situa-se ao nível do 3.º ciclo. Grande parte dos jovens não se encontra a estudar, motivo pelo qual as estatísticas evidenciam as percentagens mais baixas na conclusão do ensino secundário e do ensino superior.

A Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas tem um corpo docente relativamente estável e, no presente ano letivo, tem cerca de 950 alunos, entre o 2.º ciclo e o ensino secundário. Devido ao contexto sociodemográfico envolvente, o mesmo estabelecimento tem um leque de oferta formativa abrangente e, além do ensino regular, há diversas turmas PCA (2.º e 3.º ciclos do ensino básico), CEF e cursos profissionais (3.º ciclo e ensino secundário). Em termos de NEE, a escola ainda está referenciada com uma unidade de ensino especializada. Todavia, na mesma escola também se desenvolvem projetos que apoiam e complementam os currículos formal e informal, fomentando dinâmicas de aprendizagens diversificadas. Algumas dessas atividades são dinamizadas a nível regional, como é o caso do «Baú de Leitura», enquanto outras são dinamizadas a nível local, v.g., «Carmo à Lupa», «Clube Yoga».

### 1.3 Plano de resolução

O propósito nuclear desta oficina de formação consiste em dar resposta à questão de investigação deste trabalho de projeto, *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*

Pretende-se com a formação, intitulada *o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade*, uma consciencialização da importância transversal da supervisão pedagógica, no âmbito escolar, incidindo nas dimensões pessoal e profissional do professor. Todavia, para que estas dimensões se desenvolvam, as práticas de supervisão pedagógica carecem dum incremento do trabalho colaborativo, em equipa, além do diálogo disciplinar, pluri-, inter- e transdisciplinar, capaz de favorecer a resolução de problemas e desenvolver planos de ação. Neste sentido, Nóvoa (2002) vinca a importância daquela metodologia, através da “consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos” (p. 40). O aprofundamento da capacidade de articulação entre o saber, o saber fazer e o fazer saber aliado à aprendizagem potenciadora da integração afetiva, da socialização e da realização de interesses pessoais também constituem objetivos da formação.

A implementação deste tipo de formação favorece a relação entre o formando e a sua realidade experimental, graças aos debates em grupo e à emergência de questões pertinentes para o desenvolvimento de práticas transformadoras. Consequentemente, incrementa-se o conhecimento da identidade docente e do desenvolvimento profissional, de modo a potenciar as práticas supervisivas escolares e o desenvolvimento organizacional. Nóvoa (2002) sustenta que “o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança” (p. 39), devido ao tempo exigido para cimentar as inovações e as mudanças necessárias à reconstrução das identidades.

De acordo com os regulamentos atuais, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP), e Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação, CCPFC 9/2016, de 1 de setembro de 2016, a oficina de formação (Apêndice IV) desenvolver-se-á através de sessões presenciais, nas quais haverá espaço para a apresentação e para o debate conceptual; para a elaboração de estratégias e de mecanismos de desenvolvimento futuro a implementar nas práticas supervisivas pedagógicas; para a reflexão e para a avaliação do trabalho intermédio empreendido. A última sessão

destina-se ao momento de reflexão mais pessoal sobre a evolução individual e o impacto das estratégias implementadas e experienciadas.

### 1.3.1 Objetivos

Além dos objetivos enunciados nos pontos 3.3 e 3.4 da Parte I, apresentam-se os seguintes objetivos gerais sobre os quais assenta a oficina de formação:

- promover uma formação em contexto capaz de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, através da supervisão pedagógica;
- avaliar as expectativas dos participantes sobre a oficina de formação;
- refletir sobre a forma que conduziu cada professor à docência;
- confrontar os docentes com as suas aspirações no início da carreira docente e com as reflexões atuais, assentes na prática profissional e na formação contínua;
- dialogar sobre as características específicas do contexto escolar e das dificuldades sentidas anteriormente, no desenvolvimento identitário e no percurso desenvolvimental do professor;
- conhecer especificidades relacionadas com a identidade docente, com o desenvolvimento profissional dos professores e com a supervisão pedagógica;
- desenvolver experiências que potenciam a consciencialização das práticas profissionais mais adequadas, produtivas e reflexivas em contexto escolar;
- repensar a forma como as relações entre professores influenciam o exercício docente, a construção identitária e o desenvolvimento profissional;
- auxiliar os professores na identificação de meios potenciadores da construção identitária;
- refletir coletiva e individualmente sobre o percurso pessoal e profissional, com reflexos no exercício docente, de modo a possibilitar tomadas de consciência mais sólidas;
- promover mecanismos de desenvolvimento pessoal;
- refletir individual e coletivamente sobre as práticas de supervisão pedagógica instituídas entre os vários estabelecimentos de ensino;
- fornecer estratégias de supervisão pedagógica facilitadoras de fortalecimento da identidade profissional e de desenvolvimento profissional docente;
- conhecer os mecanismos promotores da construção identitária, do desenvolvimento profissional docente através da supervisão pedagógica;
- experienciar dinâmicas potenciadoras de aprendizagens transformadoras, com reflexos no crescimento profissional e, por conseguinte, nas práticas letivas;
- divulgar as práticas de supervisão pedagógicas mais eficazes no contexto educativo.

### **1.3.2 Áreas**

É útil, para o contexto educativo, que um projeto tenha em conta áreas estratégicas. De modo a que um plano de intervenção tenha sucesso, quando implementado, e que possa fornecer à escola o chamado ‘valor acrescentado’ (Bolívar, 2012), uma dessas áreas estratégicas consiste nas aprendizagens pessoais e profissionais. Outra área a considerar, num plano secundário, consiste na melhoria das práticas educativas.

Dentro do corpo docente, a heterogeneidade social, cultural e académica é notória (Formosinho, 2009). Como tal, exige-se que os professores tenham uma preparação multidimensional, que melhorem as suas competências pessoais e profissionais através da formação contínua. A melhoria dessas competências reflete-se no desempenho e na identidade docentes, sendo potenciados pela supervisão pedagógica.

Com efeito, ao tomar consciência da sua identidade docente e do seu desenvolvimento profissional, graças à supervisão pedagógica, as práticas são alvo de reflexões mais profundas, cujo efeito se traduz numa reestruturação pedagógica e didática pelo professor. Daí que a incidência desta oficina de formação resida fundamentalmente na tomada de consciência da importância da supervisão pedagógica como mecanismo facilitador da identidade e do desenvolvimento profissionais. Todavia, devido ao sentido de missão que o exercício profissional implica, cada professor sabe que o sentido do seu trabalho radica na melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

Em função disto, os conteúdos apresentados para esta oficina de formação correspondem, sucintamente, à identidade docente, ao desenvolvimento profissional do professor e à supervisão pedagógica. Aqui, incluem-se as práticas possíveis, as quais visam ser experienciadas.

### **1.3.3 Ações a desenvolver**

Neste segmento do trabalho de projeto, apresentam-se os módulos da oficina de formação, estruturada conforme a regulamentação vigente - CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) - 9/2016, de 1 setembro de 2016. Em cada módulo, apresenta-se o respetivo quadro no qual se alicerça a prática formativa e onde constam os conteúdos, os objetivos, gerais e específicos, e as estratégias a desenvolver.



## Módulo I: Supervisão Pedagógica e Plano de Intervenção (5h presenciais)

No Módulo I, destacam-se a apresentação recíproca entre os formandos e a formadora, o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o decurso da formação e com o objeto de avaliação final. Neste módulo (Quadro 2), incluem-se as primeiras informações relacionadas com um dos temas estruturantes da formação, a supervisão pedagógica. Além deste ponto, a incidência reside na reflexão do percurso profissional individual do formando e no início da implementação do plano de intervenção.

Quadro 2

### Módulo I - Supervisão Pedagógica e Plano de Intervenção

#### Objetivos gerais:

- dialogar sobre as expectativas dos docentes para a oficina de formação;
- apresentar a estrutura sucinta da formação;
- informar sobre procedimentos transversais à formação e sobre a avaliação;
- facilitar o primeiro contacto com o enquadramento conceptual da supervisão pedagógica.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
1	Apresentação	- Conhecer o contexto de trabalho da oficina de formação.	- Apresentação dos participantes, dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos formandos	- Analisar as expectativas que cada um dos formandos criou sobre a formação.	- Levantamento das expectativas dos formandos sobre a oficina de formação.
3	Critérios de avaliação	- Apresentar os parâmetros de avaliação; - Discutir sobre o plano de intervenção e sobre o produto final esperado.	- Apresentação dos parâmetros de avaliação dos participantes ao longo da formação; - Discussão sobre o plano de intervenção e sobre o produto final.
4	<b>Supervisão Pedagógica:</b> - Caracterização sucinta;	- Refletir conjuntamente sobre as práticas supervisivas existentes e sobre as suas características;	- Trabalho de grupo; - Levantamento das práticas supervisivas existentes e das características associadas; - Registo das práticas supervisivas e das respetivas características; - Seleção das ideias mais relevantes; - Reflexão coletiva sobre o conjunto das práticas desenvolvidas em contexto de trabalho.
5	- Conceptualização;	- Conhecer os fundamentos teóricos da supervisão pedagógica: princípios orientadores; perspetivas;	- Projeção de diaporama digital; - Apresentação dialogada dos vários fundamentos teóricos; - Leitura de documentos fornecidos pela formadora; - Relação entre a informação teórica e a prática profissional.
6	- Modelos ou cenários: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário reflexivo; cenário ecológico;	- Refletir conjuntamente sobre os modelos ou cenários supervisivos;	- Projeção de diaporama digital; - Apresentação dialogada dos vários modelos supervisivos; - Leitura de documentos fornecidos pela formadora; - Relação entre a informação teórica e a prática profissional.
7	- Supervisor	- Aprofundar as características	- Trabalho de grupo;

**Objetivos gerais:**

- dialogar sobre as expectativas dos docentes para a oficina de formação;
- apresentar a estrutura sucinta da formação;
- informar sobre procedimentos transversais à formação e sobre a avaliação;
- facilitar o primeiro contacto com o enquadramento conceptual da supervisão pedagógica.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
	pedagógico: perfil e competências;	necessárias ao exercício da supervisão pedagógica; - Contextualizar o plano de intervenção a aplicar em contexto escolar.	- <i>Role-play</i> ; - Diálogo sobre o trabalho efetuado em cada grupo; - Apresentação de conclusões; - Sistematização das características necessárias ao supervisor pedagógico; - Contextualização do plano de intervenção a aplicar em contexto escolar.

**Módulo II:** Plano de intervenção, Supervisão Pedagógica e Identidade Docente (5h presenciais)

No Módulo II (Quadro 3), reflete-se sobre o plano de intervenção desenvolvido por cada docente no respetivo contexto escolar, conclui-se a temática da supervisão pedagógica e introduz-se a área seguinte, relacionada com a identidade docente. Além deste ponto, a incidência reside na reflexão individual necessária para a textualização da primeira evidência do portefólio reflexivo.

Quadro 3

*Módulo II - Plano de Intervenção, Supervisão Pedagógica e Identidade Docente*

**Objetivos gerais:**

- dialogar sobre a sessão anterior;
- refletir sobre o plano de intervenção desenvolvido em contexto escolar;
- concluir a área temática da supervisão pedagógica;
- introduzir o tema da identidade docente.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
1	<b>Plano de intervenção.</b>	- Refletir individual e coletivamente sobre o plano de intervenção desenvolvido em cada escola;	- Registo das ideias fornecidas pelos formandos; - Reflexão sobre aquilo que mais estimula e/ou inibe o crescimento individual do professor.
2	<b>Supervisão Pedagógica:</b> - Supervisão pedagógica na formação de professores;	- Refletir conjuntamente sobre os princípios orientadores dos objetivos supervisivos e das funções supervisivas; - Conhecer os fatores que interferem na identidade profissional e que potenciam o desenvolvimento docente; - Promover o crescimento pessoal e profissional dos professores em contexto de trabalho; - Consciencializar os formandos para a necessidade de trabalhar colaborativamente;	- Diálogo sucinto sobre a influência da supervisão pedagógica na identidade docente e no desenvolvimento profissional; - Trabalho de grupo; - <i>Role-play</i> ; - Análise conjunta sobre os contextos formativos desencadeados pela supervisão pedagógica; - Reflexão sobre os processos de crescimento profissional e de construção identitária, onde se inclui o trabalho colaborativo, desencadeados no exercício profissional de cada docente; - Sistematização das ideias basilares; - Preparação da primeira

**Objetivos gerais:**

- dialogar sobre a sessão anterior;
- refletir sobre o plano de intervenção desenvolvido em contexto escolar;
- concluir a área temática da supervisão pedagógica;
- introduzir o tema da identidade docente.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
			evidência do portefólio reflexivo para a avaliação da formação.
3	<b>Identidade docente:</b> - Caracterização;	- Refletir conjuntamente sobre as características da identidade docente;	- <i>Brainstorming</i> relacionado com as conceções que os docentes têm sobre a identidade profissional; - Registo das características dadas pelos participantes; - Seleção das ideias mais pertinentes; - Visualização de excertos do filme <i>A turma</i> , realizado por Laurent Cantet (2008); - Reflexão sobre as características estruturantes da identidade docente.
4	- Conceptualização;	- Conhecer os fundamentos teóricos da identidade docente;	- Projeção de diaporama digital; - Leitura de documentos fornecidos pela formadora; - Trabalho de grupo; - Reflexão sobre excertos do livro <i>A turma</i> , de François Bégaudeau (2008); - Relação entre as características fornecidas anteriormente pelos docentes e os documentos lidos.

**Módulo III: Identidade docente e Desenvolvimento Profissional (5h presenciais)**

O Módulo III consiste na conclusão da temática da identidade docente e na introdução do desenvolvimento profissional. Neste módulo (Quadro 4), incluem-se as primeiras informações relacionadas com outro dos temas estruturantes da formação.

Quadro 4

*Módulo III - Identidade e Desenvolvimento Profissional Docentes*

**Objetivos gerais:**

- dialogar sobre as sessões anteriores;
- diagnosticar a evolução relacionada com as evidências construídas para o portefólio reflexivo;
- concluir a temática da identidade docente;
- introduzir a área temática do desenvolvimento profissional docente.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
1	<b>Identidade Docente:</b> - Fatores que interferem na construção identitária;	- Refletir sobre os fatores que interferem na construção identitária;	- Diagnóstico sobre a atenção que tem merecido a construção identitária de cada docente, no contexto onde desenvolve a sua atividade; - Levantamento dos fatores que interferem na construção identitária; - Registo dos contributos facultados pelos formandos; - Seleção dos fatores considerados mais pertinentes.
2	- Processos e instrumentos de	- Facultar aos formandos os recursos pelos quais a identidade	- Projeção de diaporama digital; - Reflexão sobre os processos de

**Objetivos gerais:**

- dialogar sobre as sessões anteriores;
- diagnosticar a evolução relacionada com as evidências construídas para o portefólio reflexivo;
- concluir a temática da identidade docente;
- introduzir a área temática do desenvolvimento profissional docente.

<b>Unidade</b>	<b>Área/Temas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estratégias</b>
	construção identitária;	docente se pode consolidar;	construção identitária; - Preparação da segunda evidência do portefólio reflexivo para avaliação da formação.
3	<b>Desenvolvimento profissional do professor:</b> - Conceções dos formandos;	- Elencar as conceções que os docentes possuem sobre o desenvolvimento profissional.	- <i>Brainstorming</i> relacionado com as conceções que os docentes têm sobre o desenvolvimento profissional; - Diagnóstico sobre a atenção que tem merecido o desenvolvimento profissional em cada docente e no contexto onde desenvolve a sua atividade; - Registo das ideias facultadas pelos docentes; - Seleção das conceções consideradas mais pertinentes.
4	- Conceptualização e enquadramento do desenvolvimento profissional docente;	- Fornecer aos docentes as primeiras informações que enquadram o desenvolvimento profissional;  - Dotar os formandos de informação científica relacionada com o enquadramento do desenvolvimento profissional;	- Sistematização da informação apresentada anteriormente; - Reflexão sobre o processo de se tornar professor e sobre as funções exercidas até ao momento. - Leitura de documentação, facultada pela formadora, relacionada com o enquadramento teórico; - Trabalho de pares; - Confronto entre as conceções iniciais e os pressupostos científicos;
5	- Modelos: desenvolvimento profissional autónomo; baseado na observação e na supervisão pedagógica; através do desenvolvimento curricular e organizacional; através do treino; através da investigação;  -Etapas: entrada na carreira; fase da estabilização; fase da diversificação; questionamento sobre si próprio; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; fase de desinvestimento.	- Conhecer os modelos e as etapas de desenvolvimento profissional;	- Projeção de diaporama digital; - Leitura da informação projetada; - Análise das características dominantes em cada modelo (García, 2013) e em cada etapa (Huberman, 2013) de desenvolvimento profissional docente; - Reflexão sobre a situação individual de cada formando.

#### Módulo IV: Desenvolvimento Profissional e Portefólio Reflexivo (5h presenciais)

No Módulo IV, destaca-se a conclusão da abordagem da temática relacionada com o desenvolvimento profissional do professor. Neste módulo (Quadro 5), incluem-se as últimas informações relacionadas com um dos temas basilares da formação. Além deste ponto, cada formando reflete de modo a poder redigir a terceira evidência do portefólio reflexivo.

Quadro 5

#### Módulo IV - Desenvolvimento Profissional e Portefólio Reflexivo

##### Objetivos gerais:

- dialogar sobre as sessões anteriores;
- diagnosticar o desenvolvimento do plano de intervenção;
- concluir a área temática do desenvolvimento profissional do professor;
- diagnosticar a evolução reflexiva de cada formando, relativa à construção do portefólio individual.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
1	<b>Plano de intervenção:</b> diagnóstico	- Diagnosticar o ponto da situação sobre o plano de intervenção;	- Diálogo com os formandos sobre as dificuldades encontradas, o balanço possível e demais considerações acerca da implementação do seu plano de intervenção.
2	<b>Desenvolvimento profissional do professor:</b> - Fatores de influência e processos de mudança nos professores.	- Refletir individual e coletivamente sobre os estímulos dados aos docentes, através do exercício profissional;	- <i>Brainstorming</i> relacionado com os estímulos que os docentes têm recebido para o seu crescimento profissional; - Registo das ideias fornecidas pelos formandos; - Reflexão sobre aquilo que mais estimula e/ou inibe o crescimento individual do professor; - Preparação da terceira evidência do portefólio reflexivo para a avaliação da formação.
3	- Portefólio reflexivo;	- Refletir sobre toda a dinâmica formativa em contexto de trabalho; - Confrontar as aprendizagens experienciadas com o exercício profissional; - Iniciar a última evidência do portefólio reflexivo;	- Reflexão individual e coletiva sobre as práticas de supervisão pedagógica e sobre o seu impacto na identidade e no desenvolvimento profissionais, no exercício profissional; - Análise individual do trabalho experienciado ao longo da oficina de formação; - Início da textualização da quarta evidência do portefólio reflexivo.

#### Módulo V: Avaliação da oficina e dos formandos (5h presenciais)

No Módulo V (Quadro 6), destaca-se a conclusão da construção do portefólio reflexivo e o seu envio, em formato digital, para a formadora. Nesta sessão, encerra-se a oficina de formação, com a avaliação.

Quadro 6

Módulo V - Avaliação da Oficina e dos Formandos

**Objetivos gerais:**

- concluir o portefólio reflexivo;
- refletir sobre as sessões anteriores, sobre as descobertas efetuadas e sua canalização para a prática profissional;
- avaliar a oficina de formação e o trabalho dos formandos.

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Estratégias
1	- Conclusão do portefólio reflexivo;	- Refletir sobre toda a dinâmica formativa em contexto de trabalho e relacioná-la com o percurso pessoal e profissional; - Concluir a construção do portefólio reflexivo;	- Análise individual do trabalho experienciado, na quarta evidência do portefólio reflexivo; - Envio do produto final, em formato digital.
2	- Reflexões individuais sobre a oficina de formação;	- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas;	- Reflexão individual sobre as aprendizagens mais significativas obtidas na oficina de formação; - Partilha de conhecimentos emergentes a implementar em contexto escolar.
3	- Avaliação da oficina de formação;	- Refletir sobre toda a dinâmica formativa em contexto de trabalho;	- Diálogo sobre o papel da prática profissional e da identidade docente; - Análise individual e conjunta do trabalho efetuado; - Preenchimento dos instrumentos de avaliação utilizados no estabelecimento de ensino para cada formação; - Partilha de sugestões.
4	- Avaliação dos formandos;	- Analisar o trabalho individual dos formandos;	- Avaliação dos formandos, através dos trabalhos recebidos e da prestação ao longo de toda a formação; - Diagnóstico de possíveis melhorias no processo formativo.

Como se trata duma formação na modalidade de oficina de formação, a legislação prevê que cada formando desenvolva fora do âmbito das sessões presenciais, em regime autónomo, um conjunto de tarefas. Estas devem ser capazes de se poderem consolidar, desenvolver e aplicar no exercício profissional. No caso desta formação, a consciencialização do potencial formativo proveniente das práticas de supervisão pedagógica, aliado ao crescimento pessoal e profissional. Visto que as evidências são fruto de reflexões pessoais daquilo que foi experienciado, serão retirados excertos para futura divulgação sob anonimato, em contexto educativo. Assim, sugere-se que, nas horas de trabalho autónomo ao longo da formação, se construam um plano de intervenção e um portefólio reflexivo, cujas evidências se iniciam nas sessões formativas. O plano que cada professor deverá implementar relaciona-se diretamente com o desenvolvimento de experiências supervisivas na sua escola de origem, refletindo-se posteriormente sobre aquilo que foi experienciado. No total, a estrutura do portefólio reflexivo inclui os seguintes dados:

- identificação do formando e da formação;

- introdução: motivos que conduziram à formação;
- evidência 1: reflexão sobre as práticas de supervisão pedagógica e sobre o plano de intervenção experienciado em contexto escolar;
- evidência 2: reflexão sobre a sua identidade docente;
- evidência 3: reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional;
- evidência 4: reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica para o crescimento pessoal e profissional, no seu todo, sobre as aprendizagens experienciadas e sobre a forma de canalizar a informação para o terreno educativo.

### **1.3.4 Espaços**

Nas sessões formativas, a oficina de formação decorre na sala da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas. Naquela sala, estão reunidas condições físicas adequadas ao cumprimento dos objetivos formativos, permitindo o desenvolvimento de todas as atividades previstas.

### **1.3.5 Recursos**

Em termos de recursos materiais, destacam-se os seguintes:

- Quadro;
- Material de escrita;
- Computador;
- Ficheiros para projeção;
- Videoprojector;
- Colunas;
- Livros;
- Textos de autores recomendados na bibliografia (projetados e policopiados para os formandos);
- Filme *A Turma*, realizado por Laurent Cantet (2008);
- Internet;
- Correio eletrónico.

Além destes recursos, é necessário que cada participante possa levar o seu computador, para poder iniciar cada evidência no momento previsto.

### **1.3.6 Calendarização**

A oficina de formação corresponde a um total de vinte e cinco horas presenciais, cujas últimas cinco horas são destinadas exclusivamente ao trabalho autónomo reflexivo final e à avaliação da formação. A distribuição da carga horária prevê que o trabalho se desenvolva ao longo de cinco sessões formativas. A oficina de formação decorrerá no ano letivo 2017/18, uma vez que carece de negociação entre a equipa de formação docente e os participantes da formação.

### **1.3.7 Avaliação**

Cada formando constrói um portefólio reflexivo, cuja estrutura foi indicada no ponto 1.3.3 desta secção: identificação do formando e da formação, introdução e quatro evidências. No mesmo portefólio, cada formando apresenta as suas reflexões relacionadas com as áreas desenvolvidas ao longo da formação, com aquilo que experienciou, antes e durante a formação, com os significados pessoais decorrentes e com o potencial transformador da prática pedagógica. A quarta evidência solicitada corresponde a uma conclusão do portefólio reflexivo, na qual cada formando sintetiza a formação, do ponto de vista teórico e prático, e reflete criticamente sobre a oficina de formação e sobre o plano de intervenção desenvolvido.

Considerando a legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e o Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua, CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) -9/2016, de 1 setembro de 2016, será feita uma ponderação para cada formando. A avaliação individual dos formandos resulta, pois, dos parâmetros estabelecidos legalmente para ponderação, pelo que é avaliação quantitativa, expressa na escala de um a dez valores.

A avaliação dos formandos é individual e contínua, através da observação do desempenho dos participantes, em cada sessão prevista no programa da respetiva formação. São parcelas que contribuem igualmente para apurar o resultado final a análise dos documentos produzidos incluídos no portefólio reflexivo e a aplicação dos critérios/indicadores/ponderações aprovados pela CCPFC e pela Secretaria Regional de Educação, em sintonia com a legislação vigente e demais documentação tutelar. Ao frequentar a oficina de formação, a cada formando atribui-se um certificado de frequência e de aproveitamento.

Esta formação pode ser replicada, após a sua implementação, de modo a abranger o maior número de docentes. Ao atingir um público mais vasto, a



investigadora está convicta de que se pode dar um contributo significativo para se ultrapassar o problema identificado no ponto 2.1 da Parte I.

## Síntese reflexiva

Em qualquer processo de mudança, o ensino-aprendizagem é uma parcela crucial, devido à sua presença nas etapas mais significativas da vida individual. Isto faz com que os desenvolvimentos mais relevantes sejam vitais e ocorram continuamente, facilitando a formulação e a consecução de objetivos, permitindo as opções e os caminhos a trilhar. Por conseguinte, as instituições que se dedicam ao ensino e à aprendizagem têm um papel determinante, embora seja muitas vezes secundarizado ou mesmo ignorado.

O presente trabalho de projeto partiu duma reflexão autobiográfica que potenciou e fomentou a análise aprofundada das principais etapas da vida pessoal e da carreira profissional. Redigi-la implicou uma concentração muito grande devido à necessária interpretação daquilo que foi experienciado, ao longo de todo o percurso, e dos significados emergentes.

As narrativas mais apelativas também não são lineares. Como um percurso não se desenvolve sem altos e baixos, houve momentos mais ou menos constrangedores e a consciência desses momentos na consolidação das aprendizagens gerou bastante desconforto individual. Torna-se sofredor evocar momentos mais difíceis, mas o processo torna-se gradualmente mais transparente, mais mimético e mais verosímil.

A construção da narrativa autobiográfica ainda fomentou a revisitação de momentos muito significativos, alegres e fontes de aprendizagem pessoal e profissional. Devido ao potencial formativo implícito na abordagem da reflexão autobiográfica, emerge uma variante dentro da epistemologia da formação docente, conforme indicam Mesquita, Formosinho e Machado (2015). O professor apodera-se da dimensão autoral, autonomizando-se e assumindo a sua responsabilização nos significados atribuídos àquilo que experienciou e nas aprendizagens efetuadas.

Narrando o seu trajeto, o docente situa-se a si mesmo, quando reflete sobre “um compromisso intelectual e emocional para com o eu através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas” (Day, 2006, p. 21). Na verdade, o intelecto e a emoção situam-se num patamar em que oscilam alternadamente e o professor tem que os dosear entre si próprio, entre si e os seus alunos e entre si e os demais elementos da comunidade educativa.

Neste sentido, uma autobiografia reflexiva desencadeia mecanismos potenciadores da identidade e do desenvolvimento profissional docentes, quando os envolvidos se assumem como profissionais reflexivos. Consequentemente, reconhece-

se que o ensino e a aprendizagem exigem compromissos de ordem pessoal e profissional, sempre que se reveem os propósitos e as práticas educacionais.

A reflexão autobiográfica apresentada no início deste trabalho de projeto permitiu, pois, que emergisse a identidade docente e a compreensão mais sólida do exercício profissional desenvolvido pela investigadora. Com efeito, durante vários anos da carreira profissional houve uma multiplicidade de situações e de contextos experienciados que conduziram a aprendizagens cuja riqueza foi variando consoante os estilos supervisivos organizacionais.

Além destes domínios, durante a construção da narrativa autobiográfica emergiu a identificação da problemática do presente trabalho científico e da questão de partida: *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?* Deste modo, vislumbrou-se a potencialidade do papel da supervisão pedagógica como uma via desenvolvimental dos professores, nos níveis identitário e de exercício docente, empreendendo-se a presente investigação.

No seguimento da etapa investigativa inicial, definiram-se as questões e os objetivos de investigação. Identificaram-se, ainda, as palavras-chave, as quais serviram de eixo estruturante: *supervisão pedagógica; identidade docente; desenvolvimento profissional do professor.*

Foi, portanto, necessário procurar respostas na literatura científica e na legislação. Deste modo, procedeu-se à fundamentação teórica, a qual serve de suporte epistemológico do presente trabalho de projeto.

Em cada escola, a heterogeneidade dos alunos tornou-se típica, em termos de proveniência socioeconómica e de percursos curriculares, mas não se pode esquecer igualmente a heterogeneidade no corpo docente. Entre os professores, proliferam percursos académicos completamente diferenciados, além dos próprios percursos de vida (Formosinho, 2009).

Daqui deriva o relevo da identidade e o desenvolvimento profissional docentes, com implicações nas dimensões pedagógica e didática. Sendo condicionantes do processo ensino-aprendizagem, a supervisão pedagógica afigura-se como catalisadora. Na verdade, as perspetivas de ensino e as práticas pedagógicas precisam de se reinventar continuamente, o que implica a gestão entre o dominante, legado pela tradição profissional, e a inovação, como referem Mesquita, Formosinho e Machado (2015).

Neste balanço frequente, há tensões e conflitos de cariz pessoal, profissional e organizacional, conforme salienta Estrela (2014). Enquanto organização educativa,

cada escola também tem funções sociais, as quais constituem um meio que permite desenvolver o indivíduo, enquanto pessoa e enquanto profissional. Os estímulos inovadores são multidimensionais e podem ser endógenos e/ou exógenos. São endógenos sempre que o professor reflete sobre si e sobre as suas práticas, mas também se configuram como exógenos quando provêm da tutela educativa, da investigação científica e da organização educacional, nos sentidos lato e restrito.

Consequentemente, a identidade docente é dinâmica. Iniciando-se ainda antes da profissionalização, a identidade reflete aspetos relacionados com o conhecimento profissional, com a profissionalidade e com o profissionalismo, além daquilo que cada um representa. Em termos de construção identitária, a formação inicial e contínua consiste, pois, num alicerce imprescindível para o professor hodierno, embora a perceção das necessidades formativas provenha do próprio ou da organização onde se insere.

Um dos papéis do professor, para ser capaz de responder a uma mudança de paradigma, é operar em si mesmo uma mudança, repensando as suas funções, interpretando os modelos de gestão e de organização escolar e até os próprios currículos. Torna-se, pois, condição *sine qua non* o desenvolvimento pessoal e profissional, para ser capaz de *transformar*, isto é, de atribuir significados, incluindo na dimensão epistemológica, a tudo o que o rodeia (Moraes & Medeiros, 2007).

Hargreaves (2004) refere que os professores desenvolvem as aprendizagens, ao invés de se limitarem a serem os respetivos transmissores naturais. O professor precisa, pois, de se implicar no processo de aprendizagem e a liderança escolar tem que lhe proporcionar tempo e espaço, imprescindíveis para que o docente se identifique com a sua função, nas dimensões pessoal e profissional. Na verdade,

aqueles que se focalizam apenas nas técnicas de ensino e nos padrões curriculares e que não envolvem igualmente os educadores nas grandes questões sociais e morais do seu tempo promovem uma visão diminuída do ensino e do profissionalismo docente que não tem lugar numa sociedade do conhecimento avançada. (Hargreaves, 2004, p. 268)

No pensamento de Harris (2002), o desenvolvimento pessoal pode assumir dimensões diferentes, assentes na promoção de práticas de ensino eficazes, para formar alunos com o perfil desejado, no crescimento pessoal e profissional contínuo, e na capacidade de mudar o carácter da organização escolar e do ensino. No conjunto destas dimensões, a mudança está, pois, implícita nas várias conceções sobre o desenvolvimento profissional.

A mudança é uma constante e a meta primordial que um docente antevê é atingir o sucesso dos alunos, prevendo que cresça, em termos de aprendizagens. Neste contexto, o desenvolvimento do professor corresponde a um processo que

permite aos docentes melhorarem continuamente as suas competências, segundo o pensamento de Estrela (2014). Fruto duma reconfiguração contínua de funções, a profissão docente experimenta tensões e desafios permanentemente, pelo que se exige ao professor contemporâneo o acompanhamento de tendências provenientes de fontes diversificadas.

Daí que cada docente esteja em transformação, apesar das estratégias escolhidas para contornar os constrangimentos que se lhe afiguram. Por esta razão, ao longo da carreira profissional, cada professor passa por etapas do seu crescimento pessoal e profissional (Huberman, 2013). Além das fases por que passa um professor, o seu desenvolvimento profissional pode enquadrar-se nos modelos definidos por García (2013)

Para Morais e Medeiros (2007), o conceito dum aluno escolarizado pressupõe um aluno desenvolvido ao nível das competências de aprender a aprender, possuidor de capacidades que lhe permitam mobilizar conhecimentos para resolver problemas. Além disto, deve ser capaz de desenvolver o seu pensamento crítico e criativo, tendo mais e melhor qualificação ao longo do tempo. Como tal, ao profissional em exercício exige-se esse mesmo paradigma de formação, de modo a poder acompanhar as transformações provenientes de vários quadrantes: pedagógicas, didáticas, curriculares, culturais, administrativas, políticas, entre outras.

Por conseguinte, o supervisor pedagógico, no seu campo de trabalho, lida com pessoas e com contextos diversificados, prevendo e gerindo a (re)construção de sentidos. Todavia, o supervisor pedagógico não pode perder de vista que “as mesmas estratégias não servem para todas as escolas” (Hargreaves, 2004, p. 254). O exercício de funções supervisivas exige, pois, conhecimentos multidisciplinares, nas dimensões humana, sociocultural, profissional, organizacional e política.

As capacidades comunicativas, relacionais, diagnósticas, analíticas e avaliativas, entre outras, fazem parte dos recursos do supervisor, visto também como formador capaz de incrementar e de privilegiar um clima de trabalho favorável à aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2010). Daí a importância das competências relacionais dum supervisor pedagógico, além do domínio doutras competências essenciais ao território educacional: interpretação da realidade circundante; liderança, análise e avaliação daquilo onde a sua atuação seja solicitada; dinamização de formação, apoio e estímulo às comunidades reflexivas, nas quais a colaboração facilite a mobilização de saberes e de estratégias; sistematização de conhecimento produzido.

Com efeito, sem esquecer a sua dimensão individual de aprendizagem, a meta do supervisor pedagógico corresponde à promoção do sucesso educativo, mediando o desenvolvimento, facilitando, liderando ou dinamizando comunidades de aprendentes, segundo o pensamento de Alarcão (2002). De modo a poder haver desenvolvimento individual e organizacional, o supervisor pedagógico precisa de ter um conhecimento aprofundado e abrangente sobre a escola, enquanto organização, para que o possa partilhar com os seus pares.

Neste sentido, a supervisão pedagógica assemelha-se a uma plataforma comunicativa de aprendizagens, impedindo o isolamento do professor também em formação. Por sua vez, este precisa de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações, de modo a aumentar o autoconhecimento e a desenvolver a sua autoavaliação, reposicionando-se no ensino e na aprendizagem, ao inovar as suas práticas.

Isto significa que a supervisão pedagógica, enquanto interface comunicativa privilegiada, exige que o respetivo profissional facilite o trabalho colaborativo, incrementando-o. Além disto, o supervisor pedagógico precisa de dominar vários conhecimentos macro e micro-educacionais, analisando o presente e perspetivando o futuro, liderando e sendo democrata, no entender de Alarcão (2009). Do ponto de vista conceptual, a supervisão pedagógica emerge, assim, como uma área crucial do saber na promoção das relações interpessoais e do trabalho colaborativo, dentro dum estabelecimento escolar.

Considerando o contexto e os agentes educativos em contínua mutação, a amplitude conceptual da supervisão pedagógica e a dinâmica processual da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional, emerge um amplo espectro de influência do supervisor pedagógico. Na verdade, cada supervisor é um formador, com metodologias diversificadas, que age depois de diagnosticar e de avaliar um conjunto de variáveis presentes no seu contexto de atuação (Oliveira, 2000).

Os estímulos dados ao desenvolvimento profissional nem sempre são entendidos como tal, pelo que isso pode ser sintoma de falhas diversas, incluindo na supervisão pedagógica desenvolvida, no terreno, e na construção identitária. Uma equipa de supervisão pedagógica pode, assim, gerir mais eficazmente as mutações contínuas do sistema educativo e contribuir para a melhoria da eficácia organizacional.

Na verdade, para fazer face à complexificação crescente da escola massificada e à constante transformação social, a cada professor exigem-se mais e melhores qualificações, a par dum desenvolvimento pessoal profissional contínuo. Daí

que o presente projeto incida nas vertentes de resposta que a supervisão pedagógica pode dar ao problema identificado inicialmente: *fraco nível de identidade e de desenvolvimento profissional docente*.

Por conseguinte, na Parte III, fundamentaram-se as dimensões metodológicas. Ao mesmo tempo, procuraram-se possibilidades capazes de gerar compreensão e conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 2008). Considerando a questão que emergiu da prática, *qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade?*, estabeleceram-se os paradigmas da investigação qualitativa, a par da metodologia de projeto. Tendo em conta esta base metodológica para a investigação, pretendeu-se aplicar uma metodologia de formação centrada no contexto de trabalho, através de uma proposta de oficina de formação, como resposta ao problema que norteou o trabalho de projeto, que enviámos para a Secretaria Regional de Educação, da Região Autónoma da Madeira, para validação (Apêndice IV).

O ponto de partida correspondeu, pois, à observação da realidade e da sua problematização, procurando um desenho de intervenção e a verificação dos respetivos efeitos. Mateus (2011) sublinha que as características inerentes ao trabalho de projeto o tornam numa metodologia preferencial para os professores, devido à abertura à realidade da vida que propicia e ao potencial transformador implícito: “cada professor não deve fechar-se na sua disciplina, utilizar a sua própria metodologia continuando a privilegiar a teoria e o trabalho individual” (pp. 6-7).

De acordo com os protocolos duma investigação de natureza qualitativa, houve a recolha, no local estudado, de observações naturalistas, motivo pelo qual se admite uma pluralidade interpretativa. Com efeito, fez parte da natureza do enquadramento metodológico da presente investigação a noção de que as interpretações variam conforme os investigadores interessados em conhecer a realidade.

Para auscultar o contexto educativo onde decorreu a presente investigação, estabeleceu-se uma amostra de conveniência, sem a preocupação com a dimensão da amostra ou com a generalização de resultados, visto que, nas investigações qualitativas, o objetivo primordial relaciona-se com a construção de conhecimento (Bogdan & Biklen, 2010). Para estes autores, sendo a amostra de conveniência, “este método assegura a inclusão de vários tipos de indivíduos” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 101), sem a preocupação da representatividade proporcional face ao total populacional.

Como amostra intencional e sem a pretensão de ser representativa da população (Coutinho, 2011), o cerne investigativo colocou-se na compreensão de problemas e do contexto em que ocorrem, indagando aquilo que podia ou não justificar comportamentos, atitudes ou convicções. Por conseguinte, o universo dos participantes situou-se no contexto escolar onde se desenvolveu a investigação, tendo havido a preocupação de haver a “diversidade máxima dos perfis relativamente ao problema estudado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 163).

Independentemente do seu ciclo de ensino e da sua área de especialização, pretendeu-se descobrir qual o papel que a supervisão pedagógica exerce nas dimensões identitária e desenvolvimental dos docentes. A técnica investigativa privilegiada, após a elaboração dum guião de entrevista (Apêndice I), consistiu num questionário por escrito (Apêndice II), com questões abertas, de modo a descobrir qual a perspetiva dos participantes sobre o problema enunciado anteriormente.

A opção pelo questionário por escrito deveu-se à pouca rigidez nas perguntas abertas apresentadas, sem ser totalmente livre nos temas abordados, mas tentando alcançar um nível de compreensão mais profundo (Reis, 2011). A escolha desta técnica de recolha de dados derivou, assim, da necessidade de se identificar como os respondentes pensam e interpretam o comportamento individual e/ou coletivo no contexto em estudo. Neste sentido, encaminharam-se os respondentes para os temas pretendidos, através dum conjunto de “perguntas-guia, suficientemente abertas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

A opção metodológica pretendeu, pois, reforçar o espaço reflexivo e incrementar a participação ativa dos professores, no contexto educacional. Daí que o presente projeto tenha procurado apresentar uma proposta que fosse capaz de reforçar a identidade docente e o desenvolvimento profissional, por intermédio da supervisão pedagógica.

A proposta de resolução do problema, apresentada neste projeto de investigação, ponto 1.3 da Parte III, inseriu-se numa abordagem qualitativa, visto que o objeto de estudo consistiu na análise do papel da supervisão no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade profissional. Neste sentido, implicou-se a interpretação de momentos da prática profissional de professores, sob o prisma da supervisão pedagógica, da identidade docente e do desenvolvimento profissional do professor.

Os dados recolhidos, referentes a 12 respondentes, foram registados por meio de transcrições, partindo da análise de conteúdo, na ótica de Bardin (2013), dos



questionários escritos (Apêndice III). A partir da análise de conteúdo, foi possível encontrar e elencar evidências (Quadro 1, ponto 1.2 da Parte III).

Devido à natureza do trabalho de projeto, está implícita a investigação cíclica aliada à ação, daí o reenquadramento da prática pedagógica supervisiva, capaz de gerar melhorias ao nível identitário e desenvolvimental dos professores, potenciando melhores práticas pedagógicas. O interesse pela investigação aliada à ação reside na natureza essencialmente prática relacionada com a resolução de problemas, a par da tendência transformadora. A reflexão crítica e a atitude operacional das práticas, donde emergem as possíveis teorias, tornam a ação mais profícua.

Partindo da observação da realidade e da sua problematização, iniciou-se, assim, o desenho e a construção dum plano de intervenção, caracterizado pela articulação entre os conhecimentos teórico e prático. Por sua vez, estes conhecimentos, cuja aquisição é alvo dum programa de formação, estão intercetados pela atividade profissional (Estrela & Estrela, 2001).

O plano de intervenção estruturou-se numa formação em contexto, para os professores, apresentada no ponto 1.3 da Parte III. O objetivo da formação está diretamente relacionado com o desenvolvimento de metodologias de investigação formação, ancoradas na realidade empírica e vivencial das práticas da escola. Este propósito privilegia um problema a resolver, ao invés dos conteúdos a transmitir, num formato de formação aliada à ação organizacional (Nóvoa, 2002).

No contexto educativo, o desenvolvimento profissional, na perspetiva de Latorre (2003, citado em Coutinho, 2011), está dependente de três dimensões que se interseitam entre si e que configuram a globalidade do processo reflexivo: investigação, ação e formação. Para desenvolver a ação, procuraram-se adotar metodologias onde a investigação se alia à ação, na senda da resolução dum conjunto de situações específicas da prática escolar diária, sempre com o fito de melhorar o desempenho profissional e pessoal docente.

Consequentemente, os professores precisam de se assumir como os principais protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento profissional e do seu processo formativo. Neste sentido, Nóvoa (2002) salienta que a formação contínua deve incentivar os docentes a começar a “desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 39). A promoção e a dinamização de projetos de investigação aliada à ação, de troca de experiências e da partilha transformam as escolas em locais ideais de formação docente, apesar dos constrangimentos encontrados na prática.

Reunindo estes pressupostos, a formação de professores pode sair fortalecida, impulsionando mudanças positivas na organização escolar. Quando promove um processo de formação contínuo para si próprio, no decurso da sua carreira, cada docente pode adquirir conhecimentos e competências, cujo contributo incide na autoeficácia e no desenvolvimento organizacional, onde se inclui o seu grupo disciplinar.

A reflexão emergente da formação, resultante de práticas colaborativas, contínuas e consistentes, permite reenquadrar conceitos e práticas. A colaboração docente enraizada facilita a união de esforços, fortalecendo a determinação necessária à renovação das práticas, mudando os paradigmas ciclicamente. Daqui advém um patamar reflexivo mais evidente, capaz de aumentar a capacidade de aprendizagem interpares e de criação de melhores condições para enfrentar, com segurança e êxito, incertezas, complexidades e obstáculos emergentes da ação escolar.

Atendendo à metodologia adotada, aos dados recolhidos não serem mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa, e ao problema enunciado, tornou-se inevitável a emergência de “novas questões, novas problemáticas, que seguindo um movimento em espiral acompanham o movimento simbólico e real da vida” (Mateus, 2011, p. 7).

Uma das dificuldades encontradas relacionou-se com a demora das respostas pelos docentes. Univocamente, referiam-se assoberbados em trabalho e os resultados dos questionários evidenciam uma multiplicidade de funções. A amostra situou-se numa escola em concreto, pelo que a replicação do estudo noutro contexto pode apresentar dados que divirjam parcialmente dos que foram evidenciados neste trabalho.

Outra dificuldade encontrada situou-se ao nível conceptual da supervisão pedagógica. Com efeito, a conceção dominante tende a confundir as funções supervisivas com as referentes à avaliação de desempenho docente e, até, à inspeção educacional.

No estudo desenvolvido, não se esgotaram as possibilidades de investigação sobre o problema identificado inicialmente, *fraco nível de identidade e de desenvolvimento profissional docente*. Futuramente, será possível fazer o levantamento das práticas de supervisão pedagógica e da sua relação com as dimensões organizacionais e individuais. Esse levantamento poderá ser feito, num contexto mais alargado, pela recolha documental e pela observação direta, de modo a que se possa acompanhar a temática abordada.

No futuro, a formação docente, enquanto objeto de estudo, torna-se mais premente, para as escolas. Na verdade, há diversas modalidades de formação, sabendo-se, por esta investigação, que uma franja do corpo docente prefere manter-se fiel à tipologia e à temática formativas. Um estudo de caso, por exemplo, poderá ajudar a esclarecer esta tendência.

## Fontes de consulta

### 1. Bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma (re)articulação crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, 109-135.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (8.<sup>a</sup> ed., pp. 11-56). Campinas, S. Paulo: Papirus.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão de prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. P., & Figueiredo, L. L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140.

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- American Psychological Association. (2002). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.<sup>a</sup> ed.). Washington, DC: Autor.
- Araújo e Sá, M. H., Costa, N., Canha, M. B., & Alarcão, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: Das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 27-52.
- Avalos, B. (04 de 2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bégaudeau, F. (2008). *A turma*. Lisboa: D. Quixote.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria aos métodos* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: Da prática à praxis. *Investigar em Educação*, 2(2), 39-53.
- Bragança, I. F. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 34(2), 157-164.
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.

- Candeias, I. (2007). Que desafios para a escola? Que desafios para o professor? In M. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 131-138). Braga: Universidade do Minho.
- Cantet, L. (Prod.). (2008). *A turma* [filme]. França.
- Carneiro, A. (2015). Por que vale a pena lutar. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (pp. 12-23). Porto: Universidade Católica Editora.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: Condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. In M. I. Miguéns (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha de práticas no ensino como elemento central no desenvolvimento profissional dos professores. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 193-215). Coimbra: Almedina.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2011). As responsabilidades da escola e dos profissionais de educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Atas do VI Seminário de Educação de Passa Vinte* (pp. 26-37). Passa Vinte, Minas Gerais.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In L. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 35-74). Alcoy: Marfil.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes: Guia prático para a avaliação de desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: O caso finlandês. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 105-128). Coimbra: Almedina.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2(2), 5-30.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA: Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Faustini, L. A. (1986). Introdução. In T. J. Sergiovanni & R. J. Starratt (Eds.), *Supervisão: Perspectivas humanas* (pp. XVII-XIX). S. Paulo: E.P.U.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.
- Ferreira, I. (2009). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O. F. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: Um olhar internacional. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A., Rajala, R., Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and limits for professional development. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Ed.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 19-36) Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): Os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare, Revista de Educação*, 6, 1-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In E. Mesquita, J. Formosinho & J. Machado (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Sílabo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Introdução. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 13-18). Lisboa: Sílabo.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Widee & I. Andrews (Eds.), *Staff development for the school improvement* (pp. 35-78). New York: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- García, C. M. (2013). *Formação de professores para uma mudança educativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *A supervisão de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2013). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.



- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedago.
- Lima, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.
- Lopes, A. (2002). Construção de identidades de docentes e 'selves' profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 11(2), 35-52.
- Luwisch, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, 11(2), 21-33.
- Lyotard, J. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, J. (2008). O professor: Um regenerador agrilhado. *Revista HISTEBR Online*, 31, 4-17.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Martins, M., Pereira, M., & Talaia, M. (. (2005). *Prática pedagógica 2005. Encontro de formação, troca de experiências*. Aveiro: CIFOP, Universidade de Aveiro.
- Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer, Revista de Educação*, 3(2), 3-16.
- Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: Políticas, reformas e identidade. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação. Pontes para a mudança* (volume 2, pp. 3028-3039). Porto: CIIIE.
- Matos, E. (2016). *Calçada portuguesa no mundo: Stellis undis contactis*. Lisboa: Sessenta e Nove Manuscritos.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1994). Prefácio. In C. Hadji (Ed.), *Avaliação, regras do jogo* (pp. 13-15). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-39). Lisboa: Sílabo.

- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 57-82). Lisboa: Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Formação e trabalho: Tradição e inovação nas práticas docentes. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 83-101). Lisboa: Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 43-56). Lisboa: Sílabo.
- Monteiro, E. (2009). A avaliação do desempenho docente: O lugar da supervisão. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3586-3589). Braga: Universidade do Minho.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: Resistir e agir estrategicamente. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia* (volume 2, pp. 133-147). Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: Resistir e agir estrategicamente: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia* (volume 4, pp. 241-258). Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão na formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95.
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 81-103). Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (2. ed., pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias sobre a educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2013a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2013b). Prefácio à segunda edição. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: Portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-12). Lisboa: Sílabo.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Révue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- Pinto, J. L. (2005). *Escola global. Quo vadis?* Porto: Campo das Letras.
- Quaresma, J. B. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: Afrontamento.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, H. C. (2007). Pelas terras da morabeza: Docência em Cabo Verde. Uma experiência em África. *SIPE em Revista*, 6, 24-26.
- Rego, A. (1997). Líderes e seguidores. In A. Rego & M. P. Cunha (Eds.), *Lideranças nas organizações: Teoria e prática* (pp. 419-457). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, F. L. (2011). *Como elaborar uma dissertação de mestrado, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). Prefácio. In I. Alarcão & B. Canha (Eds.), *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. (2009). Prefácio. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Eds.), *Avaliação de desempenho docente* (pp. 7-8). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores & Rvj Editores.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000a). Portfolios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação de professores. Cadernos didáticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, A. A. (2009). Avaliação de professores em Portugal: Modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Eds.), *Avaliação de desempenho docente* (pp. 11-24). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores & Rvj Editores.
- Sarmiento, M. J. (1998). Profissionalidade. In J. M. Alves (Ed.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 73-75). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seiça, A., & Sanches, M. F. (2002). Domínios deontológicos da identidade profissional dos professores: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, 11(2), 53-74.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1986). *Supervisão: Perspectivas humanas*. S. Paulo: E.P.U.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional* (8.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Ventura, A. (2010). Prefácio. In C. Danielson (Ed.), *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência* (pp. v-vii). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP.
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades das profissões relacionais. *Investigar em Educação*, 2(2), 31-38.
- Woods, P., & Troman, G. (2002). Sociedade, stress e identidade do professor. *Revista de Educação*, 11(2), 75-87.
- Zimler, R. (2016). *O último cabalista de Lisboa*. Porto: Porto Editora.

## 2. Eletrónicas

- Ferreira, J. F. (2016). *Reflexões sobre ser professor: A construção de um professor intelectual*. Covilhã: UBI, Labcom, Biblioteca On-line das Ciências da Comunicação. Recuperado em 6 de maio de 2017, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Goodson, I. (2007). *Questionando as reformas educativas. A contribuição dos métodos biográficos na educação*. Recuperado em 10 de abril de 2017, de <http://www.ivorgoodson.com/s-lvor%20Goodson>
- Hien, T. (2009). *OpenStax CNX*. Recuperado em 16 de maio de 2017, de [https://cnx.org/contents/BknC5WK\\_@1/Towards-an-Effective-Teachers-](https://cnx.org/contents/BknC5WK_@1/Towards-an-Effective-Teachers-)
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores. É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Proforma*, 3, 11-38. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017, de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_06\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_06_03.pdf)
- Ponte, J. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha: Parecer*. Recuperado em 16 de março de 2017, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer\\_formacao\\_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)

Pratt, D., & Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado em 29 de março de 2017, de <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

### 3. Legislação

CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) - 9/2016, 1 de setembro de 2016 - Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua.

Declaração de Retificação 18/2006, de 23 de março - Retificação ao Decreto-Lei 27/2006 de 10 de Fevereiro - Habilitações para a docência.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta o ECD, no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, estabelecendo também as normas relativas ao regime transitório para a sua aplicação no ano escolar de 2007/08.

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro - Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Alterações ao ECD, reenquadrando o regime jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (ECD, com alterações) - Alterações ao ECD e à ADD (Avaliação de Desempenho Docente).

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Regime jurídico de formação contínua de professores (RJFCP).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

## **Apêndices**

## Apêndice I - Guião de entrevista a educadores de infância/professores. Articulação com as questões de investigação

Temas	Subtemas	Perguntas do inquérito por questionário escrito	Objetivos da pergunta	Questões de investigação
I. Elementos de referenciação	Caracterização dos respondentes	1.Qual a sua idade? 2.Genéro. Masculino ou feminino? 3. Quanto tempo de serviço tem? 4. Qual o seu ciclo de ensino? 5. Qual o seu grupo de recrutamento? 6. Tem alguma especialização? Se sim, qual?	1., 2., 3., 4., 5. e 6. Caracterizar os respondentes em termos pessoais e profissionais.	
II. Supervisão pedagógica	Conceção de supervisão	7.No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica?	7.Conhecer o conceito que educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário possuem sobre a supervisão pedagógica.	
	Identificação das práticas supervivas	8.Que práticas supervivas encontra na sua escola?	8.Identificar as práticas supervivas existentes na escola.	Que práticas supervivas existem na escola AB?
		9.Como as caracteriza?	9.Caracterizar as práticas supervivas vigentes na escola.	
		10.Qual a finalidade que lhes atribui?	10.Identificar a finalidade que os professores reconhecem nas práticas instituídas.	Que modelos de supervisão indutores da construção da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente podemos considerar?
		11.Considera-as necessárias? Ou, pelo contrário, redundantes?	11.Perceção pessoal da importância dada à supervisão pedagógica na escola.	
	Supervisor pedagógico	12.No seu entender, que características deve possuir um supervisor pedagógico?	12.Elencar as características necessárias ao supervisor pedagógico.	
III. Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	13. Que perceção tem do seu desenvolvimento profissional?	13. Conhecer o entendimento que os educadores/professores possuem do seu desenvolvimento profissional.	Que perceção têm os professores da escola AB do seu desenvolvimento profissional?
	Exercício docente: funções e conceções	14.Quais as funções que exerce atualmente?	14. Identificar as funções exercidas atualmente pelos educadores/professores.	Que perceção têm os professores da escola AB do seu desenvolvimento profissional?
		15. Qual a conceção que faz do seu exercício docente?	15. Identificar a conceção que os educadores/professores têm do exercício docente.	



<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Perguntas do inquérito por questionário escrito</b>	<b>Objetivos da pergunta</b>	<b>Questões de investigação</b>
	Contributos da supervisão indutores de desenvolvimento profissional	16. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar ao seu desenvolvimento profissional?	16. Inventariar os contributos da supervisão encontrados pelos educadores/professores no seu desenvolvimento profissional.	Que modelos de supervisão indutores da construção da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente podemos considerar?
IV. Identidade docente	Identidade docente	17. Que perceção tem da sua identidade profissional?	17. e 18. Identificar as perceções dos educadores/professores sobre a sua identidade profissional.	Que perceção têm os professores da escola AB da sua identidade profissional?
		18. Como se reconhece enquanto professor?		
		19. Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?	19. Elencar os fatores que interferem na identidade docente de educadores/professores.	Que modelos de supervisão indutores da construção da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente podemos considerar?
		20. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar à sua identidade docente?	20. Elencar os contributos da supervisão encontrados pelos educadores/professores na identidade docente.	
	Formação contínua	21. Estaria disponível para frequentar uma formação para a promoção do seu desenvolvimento profissional e da sua identidade docente?	21. Averiguar qual a disponibilidade dos educadores/professores para a frequência duma formação em supervisão pedagógica, identidade docente e desenvolvimento profissional.	Como melhorar a identidade docente e o desenvolvimento profissional, com impacto na construção da sua identidade, relacionada com os modelos de supervisão?
		22. Que conteúdos gostaria de ver abordados nessa formação?	22. Solicitar a colaboração dos educadores/professores na estrutura da ação de formação.	

## **Apêndice II - Inquérito por questionário escrito com perguntas abertas**

**Este questionário é feito no âmbito duma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Responda de forma honesta e sincera, de acordo com a sua experiência e vivência. As respostas serão utilizadas apenas para efeitos de investigação, sendo garantido o anonimato. Obrigada pela colaboração.**

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
  2. Género. Masculino ou feminino? \_\_\_\_\_
  3. Quanto tempo de serviço tem? \_\_\_\_\_
  4. Qual o seu ciclo de ensino? \_\_\_\_\_
  5. Qual o seu grupo de recrutamento? \_\_\_\_\_
  6. Tem alguma especialização? \_\_\_\_\_
    - a) Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- 

7. No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica?

---

---

---

8. Que práticas supervisivas encontra na sua escola?

---

---

---

9. Como as caracteriza?

---

---

---

10. Qual a finalidade que lhes atribui?

---

---

---

11. Considera-as necessárias? Ou, pelo contrário, redundantes?

---

---

---

12. No seu entender, que características deve possuir um supervisor pedagógico?

---

---

---

13. Que perceção tem do seu desenvolvimento profissional?

---

---

---

14. Quais as funções que exerce atualmente?

---

---

---

15. Qual a conceção que faz do seu exercício docente?

---

---

---

16. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar ao seu desenvolvimento profissional?

---

---

---

17. Que perceção tem da sua identidade profissional?

---

---

---

18. Como se reconhece enquanto professor?

---

---

---

19. Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

---

---

---

20. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar à sua identidade docente?

---

---

---

21. Estaria disponível para frequentar uma formação para a promoção do seu desenvolvimento profissional e da sua identidade docente?

Sim: \_\_

Não: \_\_

22. Que conteúdos gostaria de ver abordados nessa formação?

---

---

---

## Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo da entrevista aos educadores/professores

Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Supervisão pedagógica	Conceção da supervisão	7. <i>No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica?</i>  - acompanhamento da atividade pedagógica: - observação / monitorização de práticas;	“Observação/monitorização da prática pedagógica...” “... toda a atividade pedagógica...” “... prática ensino/aprendizagem.” “Prática... entre docentes...” “Competência de análise abrangente sobre todas as variáveis associadas à Educação...” “... sentido autocrítico do contexto pedagógico de uma escola, disciplina ou área disciplinar... compreender o significado da realidade...” “... um processo para promover processos... lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo.” “Conhecer/refletir e orientar o trabalho docente...” “... visão holística com capacidade de previsão...”	P1 P2; P3; P4 P5 P6  P8  P9  P10 P8
		- capacidade de previsão;  - formação contínua:	“Análise/reflexão profunda...” “... alavanca comum de reflexão dos vários domínios de aprendizagem e integração dos saberes e competências, ... numa dimensão pedagógico-didática, ... dimensão prático-moral...” “... visão aprofundada, reflexiva...” “... aperfeiçoamento das práticas.”  “... atualização de conceitos...”	P4 P7  P8 P6; P1; P3; P10 P6
		- melhoria da prática docente;  - atualização de conceitos e de competências;		

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho colaborativo;</li> <li>- dinamização de práticas colaborativas;</li> <li>- papel pró-ativo na organização escolar;</li> <li>- mediação entre profissionais do ensino;</li> <li>- avaliação:</li> <li>- orientação e controlo ou inspeção;</li> <li>- incremento do desenvolvimento pessoal e profissional;</li> </ul>	<p>“... aprendizagem e integração de saberes e competências...”</p> <p>“... processo formativo...”</p> <p>“... ação dinamizadora de diversas práticas de trabalho colaborativas... construção cooperativa de conhecimento”</p> <p>“... processo... de trabalho colaborativo.”</p> <p>“... papel pró-ativo na organização social de uma escola”</p> <p>“... perspetivando compreender o significado da realidade ...”</p> <p>“... papel de mediação entre profissionais do ensino.”</p> <p>“... processo... de acompanhamento dos docentes...”</p> <p>“Orientação e controlo ou inspeção podem enquadrar-se, numa linha mais administrativa...”</p> <p>“... uma abordagem para promoção de modificações a nível estrutural e funcional, inferindo consequências e deduzindo resultados.”</p> <p>“Verificação da aplicação das práticas pedagógicas no dia-a-dia dos docentes...”</p> <p>“... tendo em vista um melhor desempenho pessoal e social.”</p> <p>“... numa construção... de identidade profissional dos docentes.”</p> <p>“... no seu desenvolvimento profissional e humano.”</p> <p>“... melhor desempenho da prática ensino-aprendizagem.”</p>	<p>P7</p> <p>P11</p> <p>P7</p> <p>P11</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P7</p> <p>P11</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P12</p> <p>P3</p> <p>P7</p> <p>P9</p> <p>P10</p>
Identificação das práticas supervisivas	8. Que práticas supervisivas encontra na sua escola?			
	- orientação pedagógica, ao nível do grupo disciplinar e/ou do departamento:	- coadjuvâncias;	<p>“Coadjuvâncias em sala de aula...”</p> <p>“Coadjuvação...”</p>	P1 P5; P9

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- aulas abertas;</li> <li>- monitorização de processos e de resultados:</li> <li>- acompanhamento pedagógico e didático;</li> </ul>	<p>“... aula aberta.”</p> <p>“... verificação da aplicação dos critérios de avaliação...”</p> <p>“... monitorização da lecionação dos conteúdos...”</p> <p>“... toda a nossa prática letiva.”</p> <p>“Aferição dos critérios de avaliação... acompanhamento dos planos de atividades das turmas...”</p> <p>“... papel pedagógico de assistência e orientação profissional, quer na obtenção de performances, quer de resultados adequados, em todo o processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>“... análise do trabalho desenvolvido...”</p> <p>“... trabalho colaborativo.”</p> <p>“... dentro do próprio grupo disciplinar, no papel da delegada de grupo. Consequentemente, nos coordenadores de departamento e respetiva hierarquia ascendente...”</p> <p>“... dentro do grupo disciplinar...”</p> <p>“Articulação de grupos disciplinares... trabalho organizado dos doentes...”</p> <p>“... reuniões das equipas técnico-pedagógicas.”</p>	<p>P5, P9</p> <p>P1</p> <p>P1</p> <p>P2</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P1; P11</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientação profissional e mudança de práticas:</li> <li>- diagnóstico;</li> <li>- novidades pedagógicas e inovações científicas;</li> </ul>	<p>“... diagnóstico e resolução de problemas...”</p> <p>“... quando surgem dificuldade sou dúvidas, tentam-se arranjar soluções e ultrapassar as mesmas.</p> <p>“... diagnóstico de problemas...”</p> <p>“... estamos receptivos a «novidades» pedagógicas e inovações científicas, racionalizando e intuindo as consequências.”</p>	<p>P4</p> <p>P8</p> <p>P10</p> <p>P8</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- planeamento: - organização de atividades extra-curriculares; - desenvolvimento de projetos;  - avaliação interna e externa; - observação de aulas; - avaliação docente;  - acompanhamento do plano de melhoria;	"... organização das atividades extra-curriculares." "... desenvolvimento de projetos..." "... projetos..."  "... observação de aulas." "Avaliação de professores..." "... processo de avaliação do professor através do avaliador interno e externo..." "... no final do ano letivo, onde cada professor (nem todos) informa se atingiu, ou não, todos os objetivos a que se havia proposto." "... realização de inquéritos à comunidade escolar e educativa, para avaliação externa, integrados no plano de melhoria."	P4 P4 P10  P3 P4,P10 P3  P12  P6
9. Como as caracteriza?				
	- reflexivas: - momentos de reflexão;  - transformadoras: - alteração e aferição da prática pedagógica;  - positivas;  - eficazes;		"Momentos de reflexão..."  "... alteração e aferição da prática pedagógica." "... conducentes à melhoria das práticas." "Positivas." "Atividades produtivas e potenciadoras de um melhor profissionalismo." "Eficazes..." "Satisfatórias e eficazes... face ao grau de satisfação obtido..." "Colaborativas."	P1  P1 P6 P4 P11 P6 P7 P8
	- colaborativas; - carácter contínuo;  - co-docência;		"... coadjuvação são dois docentes na sala de aula sempre..."	P5, P9



Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- carácter descontinuo; - aulas abertas; - coordenação:	“... aula aberta... de codocência, mas não de uma forma regular.”	P5; P9
		- próximas e articuladas;	“... coordenadora acompanha de perto o... trabalho e coordena devidamente todas as atividades a realizar.”	P2
		- complexas; burocráticas;	“São complexas e demasiado burocráticas.” “Muita burocracia essencialmente.”	P3 P10
		- desmotivantes;	“Algumas sem haver efetivamente referência de prática de supervisão pedagógica. É desmotivante.”	P10
		- insuficientes;	“É manifestamente insuficiente e, quando há um problema, não há hipótese de o corrigir.”	P12
		10. Qual a finalidade que lhes atribui?		
		- melhoria das aprendizagens;	“Melhoria das aprendizagens.”	P1; P9
		- promoção do sucesso educativo;	“O sucesso educativo.” “... prevenir o abandono escolar...”	P5; P9
		- desenvolvimento profissional docente e identidade docente: - melhoria da prática pedagógica docente;	“Melhoria das práticas.” “Ajudar a melhorar a minha prática enquanto professora.” “... melhor desempenho pessoal e social.” “... corrigir algo.”	P1; P6; P4; P8; P2 P3 P12
		- formação contínua;	“Atribuo-lhes uma finalidade formativa...” “Partilha de saberes/estratégias e acompanhamento da atividade docente.” “... atualização dos conceitos e... aperfeiçoamento das práticas.”	P7 P11 P6
		- desadequação; obstáculo ao desempenho produtivo e entusiasmante da atividade	“A finalidade devia ser o melhoramento da nossa prática docente, mas os congelamentos das carreiras tornam esta supervisão mais penosa.”	P3

# Helena Ramos

O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Profissional do Professor e na Construção da sua Identidade

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		docente;	"O que existe não permite um desempenho produtivo e entusiasmante da atividade docente. A finalidade não se adequa ao resultado."	P10
		-avaliação de desempenho;	"... averiguar os pressupostos a que cada docente se propõe atingir..."	P12
		11. Considera-as necessárias? Ou, pelo contrário, redundantes?		
		- utilidade:		
		- necessárias;	"Sim."	P1; P4; P9;
			"... bastante útil."	P2
			"Necessárias."	P6; P11; p12
			"Necessárias e construtivas."	P8
			"Necessárias e bastante importantes."	P11; P7
		- posição intermédia;	"... necessárias, mas... redundantes na prática."	P3
			"Depende das turmas."	P5
		- inutilidade:		
		- mal conduzidas;	"... burocráticas e sem a devida supervisão, logo não estão a ser bem aplicadas, logo desnecessárias."	P10
		- burocráticas;		
		- desnecessárias;		
		12. No seu entender, que características deve possuir um supervisor pedagógico?		
Supervisor pedagógico		- características e competências pessoais:		P1; P4; P9;
		- liderança;	"Liderança..."	P11
		- atenção, perspicácia;	"... atento..."	P4; P7; P12
			"... perspicaz..."	P4
		- empatia;	"... empatia..."	P1; P7
		- consciência;	"... consciente..."	P7; P12
			"... realista..."	P8
		- serenidade;	"... sereno..."	P7
		- solidariedade;	"... ajudar a melhorar a prática letiva dos professores."	P2
			"... apresentando alternativas de mediação e melhoria, em conjunto"	P7

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- flexibilidade;</li> <li>- empenho;</li> <li>- disponibilidade;</li> <li>- amor pela educação; rigor; imparcialidade;</li> <li>- capacidades de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação;</li> <li>- negociação;</li> <li>- organização;</li> <li>- orientação;</li> <li>- coordenação;</li> <li>- inovação;</li> <li>- dinamização;</li> <li>- relacionamento interpessoal;</li> </ul> </li> <li>- competências científica e pedagógica;</li> <li>- formação na área educativa; domínio de conhecimentos científicos;</li> <li>- eficiência;</li> <li>- bom educador;</li> <li>- competência profissional;</li> </ul>	<p>com os seus pares.”</p> <p>“... humano e sensível à complexidade do fenómeno escolar...”</p> <p>“... holista...”</p> <p>“Capaz de... gerir diferentes personalidades</p> <p>“... empenhado...”</p> <p>“... disponível para encontrar a melhor solução.”</p> <p>“Amor pela educação, ... rigoroso, ... imparcial.”</p> <p>“... excelente capacidade comunicativa.”</p> <p>“... capacidade de... negociação.”</p> <p>“... organizado...”</p> <p>“... orientar para a melhoria da atividade pedagógica...”</p> <p>“... saber mobilizar para objetivos comuns...”</p> <p>“A atividade do supervisor deverá passar pelo planeamento e orientação de atividades... coordenação e execução...”</p> <p>“... inovador...”</p> <p>“... criar oportunidades de encontros e de reflexão...”</p> <p>“... saber mobilizar... capacidades de relacionamento interpessoal.”</p> <p>“Formação no ensino”</p> <p>“Domínio científico e pedagógico exemplar...”</p> <p>“Terá obrigatoriamente de ser da área que se encontre a supervisionar.”</p> <p>“... eficiente...”</p> <p>“... bom educador...”</p>	<p>P7; P3; P9</p> <p>P8</p> <p>P11</p> <p>P4; P10</p> <p>P12</p> <p>P8</p> <p>P6; P1; P4;</p> <p>P9; P10</p> <p>P1; P9</p> <p>P4</p> <p>P9; P7; P10</p> <p>P11</p> <p>P7; P9</p> <p>P8; P12</p> <p>P9</p> <p>P11; P9</p> <p>P5; P8</p> <p>P6; P3</p> <p>P12</p> <p>P2</p> <p>P3</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Desenvolvimento profissional		- profissionalismo;  - experiência;	“Profissional...” “... bom profissional” “... experiência” “Conhecer os programas, as turmas, ser orientador de conteúdos...”	P4  P10 P5 P10
	Desenvolvimento profissional	13. <i>Que perceção tem do seu desenvolvimento profissional?</i>		
		- evolução e aperfeiçoamento contínuo;  - evolutivo;  - consciente;  - centrado nas necessidades dos alunos;	“Evolutivo...” “Em curso inacabado...” “Preocupo-me em fazer o meu melhor...” “Julgo ser consciente das falhas e dos sucessos...” “... por vontade própria.” “Tenho dado o meu melhor para formar bem o meus alunos.” “... percurso muito pessoal de procura de conhecimento e novas formas/ estratégias para mobilizar o conhecimento e a motivação dos alunos.”	P1; P3; P8; P10; P12 P6 P1; P2 P7; P8 P2 P11
		- experiência profissional; - radicado na experiência;	“Tenho crescido e evoluído com a experiência...”	P3; P7; P12
		- formação contínua; - necessidade de formação constante; - abertura a propostas inovadoras;	“... com necessidade de formação constante.” “... estou sempre aberta sugestões e a propostas inovadoras.” “... encontro sempre boas práticas que posso adaptar...”	P6; P1; P3; P11 P7; P1; P3 P12
Exercício docente: funções e conceções		14. <i>Quais as funções que exerce atualmente?</i>		
		- docência;	“Docência...”	Todos
		- direção de turma;	“Diretora de turma”	P1; P3; P6; P8; P11
		- coordenação;	“Coordenador”	P4; P6; P7;

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- desenvolvimento de projetos;	"desenvolvimento de projetos"	P8; P11
		- tutoria;	"Tutora"	P4; P10; P12
		- avaliação docente;	"Avaliador interno"	P5
		- outras;	"Sou também administrativa e pretendem que seja inspetora, mas recuso-me."; "... uma animadora sócio-cultural de alunos desenquadrados do sistema social."	P4; P10
		15. Qual a conceção que faz do seu exercício docente?		P8
		- profissionalidade;	"Esforço-me por dar o meu melhor, para que as aprendizagens se façam, diversificando as estratégias."	P1; P7; P10; P12
		- trabalho árduo sem valorização;	"É um trabalho muito árduo e não valorizado hoje em dia."	P3; P8; P10;
		- desgastante e subaproveitado;	"Positivo, mas desgastante e subaproveitado."	P4; P8; P10
		- construção permanente;	"Em construção permanente."	P6
		- profissionalismo;	"... um percurso de reflexão e construção." "... em constante aprendizagem..."	P11 P12
Contributos da supervisão indutores de desenvolvimento		- exercício de funções administrativas ou outras;	"Sou também administrativa e pretendem que seja inspetora..."	P8
		- cumprimento das indicações fornecidas;	"Considero-me boa profissional."	P5; P7; P8; P9
		16. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar ao seu desenvolvimento profissional?	"... cumpro à risca as indicações dos meus superiores."	P2; P7
	Contributos da supervisão indutores de desenvolvimento	- residual, atendendo à fase da carreira;	16. Que contributos pode a supervisão pedagógica dar ao seu desenvolvimento profissional?	
		- autosupervisão;	"Nesta fase da carreira, penso que é residual. Já fiz tantas experiências, tantas outras tentativas que já faço automaticamente um juízo de valor no final de cada aula/período."	P1

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
	o profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transformação das práticas, em função do contexto organizacional;</li> <li>- melhoria das práticas letivas;</li> <li>- incremento do desempenho profissional;</li> <li>- reflexão sobre a prática;</li> </ul>	<p>“... para melhorar a minha prática letiva.”</p> <p>“... melhorar o meu desempenho profissional no dia-a-dia...”</p> <p>“... ser capaz de refletir sobre a prática... sem perder de vista o espírito de ser aprendiz.”</p>	<p>P2; P3; P5;</p> <p>P8; P10; P12</p> <p>P3; P9; P10</p>
		- formação contínua;	<p>“Continuar a ser um agente de formação contínua, no panorama de atuações pedagógicas.”</p> <p>“Considerando a supervisão como um processo aberto, centrado nas potencialidades dos docentes e fazendo deles o sujeito da sua própria formação...”</p>	P8
		- aperfeiçoamento;	“... aperfeiçoamento.”	P7;
		- reconhecimento;	<p>“... na construção do nosso conhecimento profissional.”</p> <p>“Reconhecimento...”</p>	P8
				P4; P8; P12
				P9; P5
				P4
		17. Que percepção tem da sua identidade profissional?		
Identidade docente		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão pessoal;</li> <li>- atenção;</li> <li>- dinamismo;</li> <li>- evolução;</li> </ul>	<p>“... atento...”</p> <p>“... dinâmica...”</p> <p>“Em constante desafio.”</p> <p>“... sempre em mutação... como ser humano estou em evolução e, ao crescer como pessoa, enriqueço a minha prática pedagógica.”</p> <p>“Sou um profissional apaixonado pelo que faz... Sou feliz no que faço e como o faço.”</p>	<p>P1</p> <p>P5; P9</p> <p>P6</p> <p>P8</p> <p>P12</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão científica;</li> <li>- atualização;</li> </ul>	<p>“... atualizado.”</p> <p>“... sem receio de novos conceitos, novas metodologias.”</p>	<p>P1</p> <p>P12</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- dimensões profissional, pedagógica e didática: - competência; - exclusividade no exercício docente;	"Competente ..."	P1
		- exercício profissional centrado nas aprendizagens dos alunos;	"Sou professora a tempo inteiro..." "... identifico-me na plenitude..."	P2 P7
		- desvalorização; - demasiada carga burocrática; - positividade;	"... ensino os meus alunos o melhor que posso." "... consigo motivar a maioria dos meus alunos para o estudo da minha disciplina."	P2 P5; P9
		- mutação; - descrédito;	"Os professores são cada vez mais desvalorizados..." "... cada vez mais solicitados com muita burocracia." "Positiva."	P3; P7; P10 P3; P10 P4; P7 P11
		- reflexão;	"... sempre com uma perspetiva positiva de enfrentar desafios." "... sem receio de novas experiências" "... papel basilar de uma sociedade... desapreciado e desacreditado..." "A minha identidade profissional tenho que a defender constantemente não apenas em relação à sociedade aos meus alunos e colegas..." "Momento de reflexão, de discussão do papel e autoridade do professor..."	P12; P6; P8 P7 P10 P11
		18. Como se reconhece enquanto professor?		
		- dimensão pessoal: - disponibilidade e sensibilidade; - empatia; - afeto; - alegria; - curiosidade; - humildade;	"... disponível, sensível." "Atenta aos alunos... na parte atitudinal..." "Uma professora... afetiva na sua forma de estar." "Com uma alegria que tento transmitir aos meus alunos..." "... curiosa..." "Estou longe de ser o melhor, mas também não o pretendo..."	P1 P5; P9 P11 P12 P11 P12
		- dimensão científica;		

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- competente;</li> <li>- atualizado;</li> </ul>	<p>“... procura cada vez ser mais competente...” “</p> <p>“... estou atualizada nos conteúdos...”</p> <p>“... a atualização científica e pedagógica é uma máxima que tenho sempre presente...”</p>	<p>P10; P1; P3</p> <p>P1; P5; P9</p> <p>P9; P1</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão pedagógica;</li> <li>- competente;</li> <li>- preocupado com as aprendizagens (humanas e de conteúdos);</li> <li>- partilha de saber, independentemente das expectativas;</li> <li>- enquadrado e satisfeito com os resultados;</li> <li>- insatisfeito com diversos métodos de ensino;</li> <li>- empenhado em estabelecer boa relação pedagógica;</li> <li>- empenhado em proporcionar aprendizagens lúdicas;</li> <li>- atualizado;</li> <li>- empenhado em melhorar as práticas;</li> </ul>	<p>“Sou um professor competente...”</p> <p>“... preocupada com as aprendizagens (humanas e de conteúdos)...”</p> <p>“Alguém que partilha o saber, independentemente das expectativas.”</p> <p>“... enquadrada e satisfeita com a execução profissional e com os respetivos resultados.”</p> <p>“Insatisfeita, porém, com o estado geral da educação e com a forma como, por vezes, se ensina.”</p> <p>“... consigo manter uma boa relação com colegas e discentes.”</p> <p>“Sou um professor... que tenta aliar o humor à transmissão de conhecimentos já que assim a aprendizagem é mais lúdica.”</p> <p>“... quero apenas que os meus alunos aprendam, apreendam e se divirtam neste processo.”; “Se nos divertimos no que estamos a fazer, mais facilmente podemos aprender.”</p> <p>“... fazendo anualmente uma imersão no que de melhor se faz na didática...”</p> <p>“A atualização... é uma mais-valia na construção do meu desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria das</p>	<p>P1; P3; P10</p> <p>P1; P3; P5;</p> <p>P7; P8; P9;</p> <p>P10</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P7; P8</p> <p>P5; P3; P7;</p> <p>P9; P12</p> <p>P3</p> <p>P12</p> <p>P1; P9</p> <p>P9</p>



Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- dimensão profissional; - pontual; - assídua; - positiva; - multifacetado;	minhas práticas.  “... pontual...” “... assídua...”, “Positiva.” “Multifacetada e pau para toda a obra.”	P1; P2 P1; P2 P4 P8
		19. Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?		
		- contexto pessoal e social; - pessoas; - leituras; - família; - personalidade; - inteligência espiritual; - interesse pelo progresso social; - motivação;	“Todas as pessoas que fizeram parte deste caminho...” “... as leituras...” “Hereditários...”, “...a formação parental...” “A minha personalidade...” “... inteligência espiritual.” “... interesse pelo progresso social.” “... automotivação.” “Crescimento pessoal...” “... a constante pesquisa...”	P1 P1 P4; P7 P5; P9 P8 P10 P11 P8 P12
		- formação inicial e contínua; - leituras; - congressos; - conhecimento científico; - competência científica; - formação inicial; - formação contínua;	“... leituras...” “... congressos...” “O conhecimento científico...” “Competência científica...” “A minha formação, sem dúvida alguma...” “A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas” ...	P1 P1 P3; P8; P10 P6 P7; P11 P12
		- contexto profissional; - alunos;	“... essencialmente os alunos.”	P1

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- profissionalismo;</li> <li>- meio escolar;</li> <li>- experiências pessoais e profissionais;</li> <li>- pesquisas;</li> <li>- técnica de argumentação comunicativa;</li> <li>- inovação;</li> <li>- auto e heteroconhecimento;</li> </ul>	<p>"Sou cumpridora e responsável."</p> <p>"... o saber ser e estar em sala de aula."</p> <p>"... o contexto social em que a escola se insere."</p> <p>"... experiências pessoais."</p> <p>"... a experiência de crescimento, entre pares, quer como ser humano, quer como docente."</p> <p>"... a constante pesquisa por boas práticas a nível europeu de como poder chegar aos alunos com mais sucesso."</p> <p>"... técnica de argumentação comunicativa."</p> <p>"A introdução da metodologia de projeto, onde questiono sempre os alunos de como e o que pretendem aprender."</p> <p>"... auto e heteroconhecimento..."</p>	<p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4; P5; P9;</p> <p>P10</p> <p>P4; P10</p> <p>P7</p> <p>P12</p> <p>P6</p> <p>P12</p> <p>P8</p>
Contributos da supervisão indutores da identidade docente		20. <i>Que contributos pode a supervisão pedagógica dar à sua identidade docente?</i>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão pessoal;</li> <li>- aperfeiçoamento pessoal;</li> <li>- alargamento de competências pessoais e sociais;</li> </ul>	<p>"Ajudar a melhorar algum aspeto menos positivo."</p> <p>"Tornar-me um professor mais bem preparado para lidar com diversas situações do dia-a-dia" ...</p>	<p>P1; P3; P4</p> <p>P3</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão científica;</li> <li>- formação contínua;</li> </ul>	<p>"... melhorar o meu desempenho a nível pessoal e social."</p> <p>"Contribuir para uma melhor preparação da prática docente: tipo de conteúdos/ onde pesquisar conteúdos/ desempenho com os alunos."</p>	<p>P3</p> <p>P10</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensão pedagógica;</li> <li>- melhoria da prática docente;</li> <li>- recuperação de práticas pedagógicas;</li> <li>- disponibilidade para a inovação;</li> </ul>	<p>"Espero que melhore a minha prática letiva."</p> <p>"Recuperação de práticas pedagógicas..."</p> <p>"Continuar-se... a experienciar novas <i>performances</i>..."</p>	<p>P2; P5; P6;</p> <p>P9</p> <p>P6</p> <p>P7</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
		- dimensão profissional; - melhoria do desempenho;  - mobilização de estratégias;   - incremento de transformações;	“Ajudar a aperfeiçoar.” “Na medida em que me permite, como profissional, a partir do meu repertório, ser capaz de criticamente utilizar a melhor dinâmica...” “... mobilização de estratégias úteis à partilha dos saberes.” “Continuar-se a sugerir atuações...” “A supervisão sensibiliza para esta capacidade de mobilização e atualização dos saberes que distingue as competências dos conhecimentos.” “Utilizar dados do trabalho de equipa.” “... a reagir diferente perante cenários atuais e inesperados.” “... utilizar a melhor dinâmica para lidar com a situação de determinado momento, com vista a obter a melhor transformação.”	P4; P3; P12 P8  P6 P7 P8   P11 P7 P8
Formação contínua		21. <i>Estaria disponível para frequentar uma formação para a promoção do seu desenvolvimento profissional e da sua identidade docente?</i>		
		- disponibilidade;	- 91,7%: “Sim”;	Restantes
		- indisponibilidade;	- 8,3%: “Não”;	P5
		22. <i>Que conteúdos gostaria de ver abordados nessa formação?</i>		
	- Práticas de ensino mais motivadoras e adequadas aos dias atuais;	- Como lecionar a alunos desinteressados/mal educados do séc. XXI”;	- “Como lidar de forma mais eficaz com os alunos de hoje”;	P1
	- Inovação educacional;	- “Novas metodologias”;		P2
	- Tecnologias educativas;	- “Estratégias inovadoras de abordagem dos conteúdos”;		P12
		- “As teorias pedagógicas que promovem o ensino mais tecnológico, eficiente e adequado à realidade dos nossos alunos de hoje”;		P11
	- Gestão de conflitos;	- “Utilização das tecnologias na sala de aula”;		P3
	- Comunicação;	- “Gestão de conflitos”;		P11
		- “Técnicas para saber lidar com a comunidade educativa”;		P4; P10
				P4

**Helena Ramos**

O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Profissional  
do Professor e na Construção da sua Identidade

---

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
		<ul style="list-style-type: none"><li>- Identidade docente e desenvolvimento profissional;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- "Os novos papéis do professor";</li><li>- "Um olhar sobre o docente, não como o «dono» da turma, mas como um aprendiz constante de trocas e papéis, com os alunos e encarregados de educação";</li><li>- "Redução da burocracia";</li><li>- "Qual é o foco da educação?"</li><li>- "Trabalho colaborativo entre docentes."</li></ul>	P6
		<ul style="list-style-type: none"><li>- Administração e organização escolar;</li><li>- Perspetivas sobre a educação.</li></ul>		P7
		<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalho colaborativo</li></ul>		P10
				P10
				P12

## Apêndice IV - Formulário de oficina de formação para validação - Secretaria Regional de Educação

### Região Autónoma da Madeira – Secretaria Regional da Educação – Plataforma Interagir FORMAÇÃO PARA DOCENTES

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO FORMADOR (Completar os campos referentes a cada formador.

**Acrescentar novos campos, se houver mais formadores)**

Nome: Helena Cândida Carlos Ramos

Telefone: 961182936 E-mail: lena.ramos74@gmail.com NIF: 193944022

Nome:

Telefone:

#### 2. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

**O papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor  
e na construção da sua identidade**

#### 3. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO

3.1. Área de formação (1)

A	B	C	D	X
---	---	---	---	---

Áreas de formação:

- A. Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;
- B. Ciências da Educação;
- C. Prática / Investigação pedagógico-didática nos diferentes domínios da docência;
- D. Formação pessoal, deontológica e sociocultural.

3.2. Modalidade de formação (Curso ou Módulo; Oficina de Formação; Projeto de Formação):

**Oficina de Formação**

3.3. Duração (Se a ação se realiza à distância, distinguir a componente presencial da componente à distância; se a ação se realiza na modalidade de oficina de formação, distinguir as horas de formação presencial das horas de trabalho autónomo)

N.º total de horas: 25 horas presenciais e 25 horas não presenciais

3.4. Data(s) de realização (e respetivo(s) horário(s))

7 e 21 de outubro de 2017 das 9h00 às 14h00;

4 e 8 de novembro de 2017 das 9h00 às 14h00;

2 de dezembro de 2017 das 9h00 às 14h00.

**3.5. Destinatários** (sugerir os destinatários tendo em conta a finalidade da ação)

**Prioritariamente Professores da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas**

**3.6. Critérios de seleção** (considerando a especificidade da formação, indicar critérios que se revelem pertinentes para a frequência da ação ou que possam influenciar o impacto da formação como, por exemplo, certos pré-requisitos ao nível da formação académica, inicial ou contínua, experiência de serviço, nível de ensino ou ano (s) de escolaridade com que trabalha, características do local de trabalho, entre outros)

- Professores da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Murílio da Silva Dantas
- Professores de escolas do concelho de Câmara de Lobos
- Outros Educadores e Professores da Região Autónoma da Madeira

**3.7. N.º mínimo de formandos recomendado** (ou n.º exato de formandos, se a formação se destinar a um público-alvo determinado): **20**

**3.8. N.º máximo de formandos recomendado** (ou n.º exato de formandos, se a formação se destinar a um público-alvo determinado): **25**

**4. FUNDAMENTAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO**

As mudanças constantes que se exigem aos professores e ao contexto de trabalho têm permitido que a atenção se fixe em aspetos tutelares ou administrativos e, quando muito, programáticos. Com isto, os professores tendem a desenrascar-se, muitas vezes «de per si», perdendo-se a capacidade gregária de construção da identidade profissional e o dinamismo para que o desenvolvimento profissional seja efetivo. Por outro lado, apesar de o concelho de Câmara de Lobos apresentar, nas suas escolas, uma percentagem relativamente estável no corpo docente, o contexto socioeducativo faz com que muitos docentes não queiram lecionar lá e que persista muita mobilidade. Quando os docentes são colocados nesse território educativo por via administrativa, muitas fragilidades identitárias e desenvolvimentais emergem, tornando o exercício docente menos relevante e desencadeando crises identitárias.

Pretende-se, com a formação, uma consciencialização da importância transversal da supervisão pedagógica, no âmbito escolar, incidindo nas dimensões pessoal e profissional do professor. Todavia, para que estas dimensões se desenvolvam, as práticas de supervisão pedagógica carecem dum incremento do trabalho colaborativo, em equipa, além do diálogo disciplinar, pluri-, inter- e transdisciplinar, capaz de favorecer a resolução de problemas e desenvolver planos de ação.

## **5. OBJETIVOS (Gerais / Específicos)**

### **•Objetivos Gerais**

- desenvolver experiências que potenciam a consciencialização das práticas profissionais mais adequadas, produtivas e reflexivas em contexto escolar;
- repensar a forma como as relações entre professores influenciam o exercício docente, a construção identitária e o desenvolvimento profissional;
- promover mecanismos de desenvolvimento pessoal;
- refletir sobre as práticas de supervisão instituídas entre os vários estabelecimentos de ensino;
- fornecer estratégias de supervisão pedagógica facilitadoras de fortalecimento da identidade profissional e de desenvolvimento profissional docente.
- confrontar os docentes com as suas aspirações no início da carreira docente e com as reflexões atuais, assentes na prática profissional e na formação contínua;
- conhecer especificidades relacionadas com a identidade docente, com o desenvolvimento profissional dos professores e com a supervisão pedagógica;
- auxiliar os professores na identificação de meios potenciadores da construção identitária;
- refletir coletiva e individualmente sobre o percurso pessoal e profissional, com reflexos no exercício docente, de modo a possibilitar tomadas de consciência mais sólidas;
- conhecer os mecanismos promotores da construção identitária, do desenvolvimento profissional docente através da supervisão pedagógica;
- experienciar dinâmicas potenciadoras de aprendizagens transformadoras, com reflexos no crescimento profissional e, por conseguinte, nas práticas letivas;
- divulgar as práticas de supervisão pedagógicas mais eficazes no contexto educativo.

## **6. CONTEÚDOS** (Indicar a carga horária atribuída a cada bloco temático):

### **1. Desenvolvimento Profissional do Professor (6h)**

- 1.1. Conceções dos formandos;
- 1.2. Conceptualização e enquadramento;
- 1.3. Modelos:
  - 1.3.1. Desenvolvimento profissional autónomo;
  - 1.3.2. Baseado na observação e na supervisão;
  - 1.3.3. Através do desenvolvimento curricular e organizacional;
  - 1.3.4. Através do treino;
  - 1.3.5. Através da investigação;
- 1.4. Etapas:
  - 1.4.1. Entrada na carreira;
  - 1.4.2. Fase da estabilização;
  - 1.4.3. Fase da diversificação;
  - 1.4.4. Questionamento sobre si próprio;
  - 1.4.5. Serenidade e distanciamento;
  - 1.4.6. Conservantismo e lamentações;
  - 1.4.7. Fase de desinvestimento;
- 1.5. Fatores de influência e processos de mudança nos professores;

### **2. Identidade Docente (4 horas)**

- 2.1. Caracterização;
- 2.2. Conceptualização;
- 2.3. Fatores que interferem na construção identitária;
- 2.4. Processos e instrumentos de construção identitária;

### **3. Supervisão Pedagógica (8h)**

- 3.1. Caracterização;
- 3.2. Conceptualização;
- 3.3. Modelos ou cenários:
  - 3.3.1. Imitação artesanal;
  - 3.3.2. Aprendizagem pela descoberta guiada;
  - 3.3.3. Cenário clínico;
  - 3.3.4. Cenário psicopedagógico;
  - 3.3.5. Cenário reflexivo;
  - 3.3.6. Cenário ecológico;
- 3.4. Supervisor pedagógico:
  - 3.4.1. Perfil;
  - 3.4.2. Competências;
- 3.5. Efeitos na formação de professores.

**7. METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO** (Referir como se desenvolverão as componentes prática e teórica, com especial enfoque na componente prática da atividade formativa. Nas oficinas de formação, dever-se-á especificar a atividade ou produto resultante do trabalho autónomo e a forma como esse trabalho se articula, em sessões intercaladas, com a componente teórico-prática, de forma a promover a reflexão-ação e a partilha entre os formandos. Nas ações em regime de *b-learning*, dever-se-á explicitar o que se pretende concretizar nas sessões de formação à distância, de forma clara e objetiva.)

Nas **primeiras quatro sessões**, o trabalho é teórico-prático. Nestas sessões, apresentam-se e discutem-se conceitos e características fundamentais de cada área nuclear, a par do trabalho prático desenvolvido. As estratégias predominantes consistem na exposição dialogada, em trabalho individual e de grupo, além de *role-play*. Nas mesmas sessões, experienciam-se mecanismos que ajudam a interiorizar a informação e a operacionalizar práticas renovadas sugeridas pelos novos conhecimentos, pelo que cada formando iniciará a construção de evidências que lhe permitem estruturar um portefólio reflexivo aprendizagens.

Como **trabalho autónomo**, pretende-se que os formandos desenvolvam práticas de supervisão pedagógica através da elaboração de um plano de intervenção que fomenta o trabalho colaborativo e que permita enriquecer o portefólio reflexivo, em equipa, além do diálogo disciplinar, pluri-, inter- e transdisciplinar, capaz de favorecer a resolução de problemas e desenvolver planos de ação.

Na **última sessão**, cada formando constrói a última evidência do seu portefólio reflexivo, partilhando com o grupo os resultados do plano de intervenção, refletindo sobre os conteúdos e sobre as aprendizagens daquilo que experienciou, entregando o trabalho final para avaliação. Nesta sessão, também se reflete coletivamente acerca da oficina de formação, mais concretamente sobre os seus objetivos, as suas linhas orientadoras, as aprendizagens desencadeadas e a sua transposição para a transformação das práticas profissionais.

## 8. AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS (Aprendizagem e Transferência)

### 8.1. Modalidades e Técnicas/Instrumentos de Avaliação:

Observação e registo do desempenho dos formandos nas sessões presenciais;

Análise crítica do discurso e dos materiais produzidos pelos formandos, os quais devem ser compilados num portefólio reflexivo a entregar no final do desenvolvimento da ação de formação.



## 8.2. Critérios de Avaliação

A avaliação dos formandos, qualitativa e quantitativa, seguirá o modelo definido para a formação contínua dos docentes, plasmado nos normativos oficiais e orientações em vigor, da DRE – Direção Regional de Educação e do CCCPFC – Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua.

Os formandos serão avaliados em função da participação ativa nas atividades e da reflexão crítica / portefólio reflexivo que evidencie as aprendizagens efetuadas em contexto de formação, explicitando as mudanças que pretendem implementar nas suas práticas diárias. Ter-se-ão em conta os seguintes critérios:

a) Aquisição e aplicação de conhecimentos (7 valores)

- Capacidade de reflexão crítica
- Uso correto da Língua Portuguesa (oral e escrita)
- Clareza, objetividade e simplicidade
- Fidelidade ao tema
- Qualidade, rigor, correção e adequação do(s) trabalho(s) realizado(s)
- Trabalho(s) desenvolvido(s)

b) Empenho global na ação (3 valores)

Contributos positivos para a formação a diversos níveis: participação oportuna e de qualidade; responsabilidade e envolvimento; interesse e motivação; cumprimento das tarefas propostas; sociabilidade

Os itens são indicados como exemplos suscetíveis de adaptação às circunstâncias particulares de cada ação, consoante a temática em estudo, a modalidade e a metodologia escolhidas, o peso a atribuir a um eventual trabalho final ou a adoção de determinado instrumento, como o portefólio.

Seja qual for a opção, há que garantir que se avalia aquilo que é verdadeiramente essencial e que tal se reflete na avaliação final dos formandos, podendo, se for o caso, condicionar o aproveitamento, ainda que outros critérios, como a assiduidade, tenham sido satisfeitos.

Escala de Avaliação/Classificação de referência:

- Excelente - de 9 a 10 valores;
- Muito Bom - de 8 a 8,9 valores;
- Bom - de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular - de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente - de 1 a 4,9 valores.

## 9. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (8.ª ed., pp. 11-56). Campinas, S. Paulo, Brasil: Papirus.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão de prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bragança, I. F. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 34, 2, 157-164.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha de práticas no ensino como elemento central no desenvolvimento profissional dos

- professores. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 193-215). Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: O caso finlandês. In M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 105-128). Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (2009). Ser Professor na escola de massas. In J. Formosinho. (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In E. Mesquita, J. Formosinho & J. Machado (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Sílabo.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11, 2, 327-345.
- García, C. M. (2013). *Formação de professores para uma mudança educativa* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedagogo.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedagogo.
- Matiz, L. & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: Políticas, reformas e identidade. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação. Pontes para a mudança* (volume 2, pp. 3028-3039). Porto: CIEE.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-12). Lisboa: Sílabo.